APRENDER A PENSAR

LAS BASES PARA LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

SARA MELGAR

EDUCACIÓN
PAPERS EDITORES

Melgar, Sara
Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada
1° ed. – Buenos Aires: Papers, 2005.
176 p.; 20x14 cm.- (Educación/dirigida por Inés Aguerrondo; 9)
ISBN 987-20570-5-2

1. Alfabetización Escolar I. Título
CDD 372.241

© 2005, Papers Editores.
Av Santa Fe 1229, 7° M (1059) Capital Federal
Buenos Aires, Argentina
e-mail: info@papers.com.ar
www.papers.com.ar

Primera edición: febrero de 2005
ISBN: 987-20570-5-2
Colección Educación - Papers Editores

Editora: Mónica Aguerrondo
Directora de colección: Inés Aguerrondo
Diseño de tapa: Carola Herrera

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Printed in Argentina / Impreso en Argentina

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado y xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor.

ÍNDICE

Introducción: Datos alarmantes y miradas cortas ____ 7
Sara Melgar

Capítulo I: Enfoque y puntos de partida ____ 9
Dos casos y un solo problema
El punto de partida

Capítulo II: Cuando vea que esto no se hizo antes, ¡hágalo! ____ 29
Condiciones de la alfabetización inicial
para proceder a la alfabetización avanzada

Capítulo III: Una clave para la alfabetización avanzada: ____ 43
la enseñanza transversal de la lengua

Capítulo IV: La lectura. Leer es un valor ____ 53
Primera parte: concepciones para revisar

Capítulo V: La lectura, desde la alfabetización inicial...
y para siempre ____ 63
Segunda parte: Transversalidad de la lectura.
¿Qué puede hacer cada uno de nosotros?
¿Qué podemos lograr entre todos?

Capítulo VI: La escritura: ¿proyecto personal o castigo? ____ 89

Capítulo VII: La escritura, segunda parte ____ 121
Del bosque narrativo a la montaña expositiva
Narrar y exponer, claves de escritura para
el primer paso en la alfabetización avanzada

Capítulo VIII: Habla y escucha ____ 139
Claves de la oralidad

Capítulo IX: Las rutinas de estudio de un alfabetizado
avanzado ____ 151

Introducción

Datos alarmantes y miradas cortas

Todos los febreros de los últimos años asistimos al mismo despliegue informativo acerca de miles de jóvenes que no pueden ingresar en las universidades por déficit de competencias básicas. Los jóvenes no son capaces de resolver problemas matemáticos ni de sostener lecturas extensas y no entienden lo que leen; además, su expresión oral es lastimosa, para no mencionar su expresión escrita ininteligible y anormativa.

Año tras año se vuelve la mirada hacia las instituciones del nivel medio, sus objetivos y programas, sus reformas o su inmovilismo. Se critica su carácter enciclopédico o se extraña la enciclopedia. Se victimiza a los docentes y se demoniza a los jóvenes, y viceversa. La cuestión parece consistir en encontrar quién tiene la culpa, qué hay que hacer, hacerlo rápido y pasar a otro tema. Lo que se llama "mirada corta y solución al toque".

Si usted cree en ese conjunto de urgencias, no lea este libro. Aquí vamos a tener miradas largas e intentaremos proponer alternativas realistas. Vamos a pensar con calma en uno solo de esos problemas: cómo se forma un buen lector y escritor en la escuela básica. Y lo que es peor, vamos a considerar que esto es apenas un primer paso, aunque imprescindible, porque un lector competente y escritor experto no se forma rápido. Formarlo es una tarea de toda la escolaridad, nivel medio incluido, y –¿por qué no?– de toda la vida, y requiere gran esfuerzo por parte de todos los implicados en su formación, empezando por el alumno mismo.

¡Horror! ¿Tiempo y esfuerzo sostenido? Es así, sin lugar a dudas

Es que muchos años de experiencia docente e investigación educativa hacen que desconfiemos de las soluciones mágicas y que, en cambio, hayamos podido mirar con atención cómo pro-

ceden los docentes y los alumnos que sí logran hacer buenas migas con la lectura y la escritura y también, lamentablemente, qué actividades (o ausencia de ellas) ayudaron a fracasar a muchos.

Así que si Ud. quiere compartir conmigo esa mirada, con calma y viendo cómo se forma un buen lector y escritor capaz de plantearse los problemas básicos de la escritura desde chico, tal vez lo veamos entrar en la Universidad entendiendo lo que lee, haciéndose buenas preguntas y comunicando claramente lo que piensa.

Este libro está destinado a todos los maestros y profesores, pero especialmente a aquellos que trabajan en contextos de riesgo pedagógico, en escuelas difíciles y empobrecidas, donde parece que nada queda por hacer. Hemos conocido a muchos de esos docentes y también, por otros rumbos y otras actividades ligadas a nuestra curiosidad por el trabajo en centros de apoyo escolar de la sociedad civil, hemos conocido la labor de voluntarios que trabajan con chicos en riesgo.

Todos ellos, pero especialmente los chicos de los sectores más vulnerables, nos han enseñado a ordenar las secuencias de trabajo y formas de enseñanza que esperamos compartir con nuestros lectores, porque lo que aquí se dice fue puesto en práctica a lo largo de treinta años en distintos ámbitos: el aula, la formación de formadores, la capacitación de voluntarios, la investigación y la tarea técnico-educativa. Esa experiencia fue volcada en algunos escritos de los últimos años, realizados para editoriales y para instituciones como la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la formación docente en el Proyecto Promesba de la provincia de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la Nación, la Universidad y la Oficina Internacional de Educación Unesco (IBE). Aquí recuperamos y sistematizamos los contenidos de algunos de esos trabajos.

CAPÍTULO I

ENFOQUE Y PUNTOS DE PARTIDA

Los primeros años de escolaridad obligatoria están encaminados a que los alumnos aprendan a leer y escribir. Esto supone que comprendan el principio alfabético que rige una lengua escrita como el español, doblemente articulada en unidades con significado y forma significante, palabras, que a su vez se articulan en unidades menores, sílabas y fonemas representados por los grafemas o letras de la lengua escrita.

Aunque muchas veces pasado el tercer grado los alumnos no logran esta conceptualización, está claro para todos los docentes que esta es la meta y que, de no lograrse, se ve con claridad la dimensión de fracaso del proyecto alfabetizador.

Dos casos y un solo problema

Un alumno de séptimo grado escribió de esta forma su narración acerca de un conflicto en el recreo:

En los recreo yo juego a la mancha escondido o juego con una amigo de 6º B. Y estoy caminando por todos lados. Yo estaba sentado En enmedio de arco y se callo, el trabesaño me roso la cabesa y diego le pego hasta que yore a Mauro por haber tirado el orco. Son los recreos para mi aburridos porque la amiga de 6º B no sale todos los recreos. Deseo que agamos un campeonato de futbol con todos los grados (1996, texto proveniente de la investigación *Derecho a saber*, dirigida por la Lic. Alicia Bertoni, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

Una estudiante de nivel terciario debe responder a la consigna de resumir el cuento de Haroldo Conti "Perfumada noche". Este es el resultado de su trabajo:

El cuento se trata de un hombre llamado Pelice; él contaba como era el pueblo donde el vivia. El estaba enamorado de una mujer llamada Aide, pero jamás se entero, porque Él nunca le hablo. Hasta que un día decide mandarle una carta; que la escribe durante la noche; trata de que se le entienda lo que él le quiere transmitir, pero esa carta nunca le llegó a las manos de Aide. A Pelice se le murió un pez que él apreciaba y le hizo un funeral. El se enfermo y quedo postrado a la cama (2000. Texto del mes de marzo de una alumna del programa Promesba "Mejores egresados de la escuela media". Provincia de Buenos Aires).

Estos dos alumnos tienen conocimientos acerca de la escritura: saben que se escribe de izquierda a derecha, tienen una razonable conciencia de los límites y la función de las palabras y del empleo de los signos de puntuación. Solo que los conocimientos que tienen no parecen suficientes para estar plenamente alfabetizados. Porque ahí se manifiesta el problema: no basta estar alfabetizado más o menos. Para lograr una comunicación escrita adecuada, hay que estar plenamente alfabetizado.

En ambos casos, los escritos exponen las dificultades de sus autores para elaborar un texto que desarrolle claramente el tema solicitado, un texto coherente, bien conectado, sin errores normativos. La segunda autora, a pesar de que la consigna que se le propuso podría parecer más sencilla –se trata de resumir el relato de otro– y a pesar de que se ha beneficiado con cinco años más de escolaridad, no parece ser capaz siquiera de recuperar y jerarquizar eficazmente el entramado de los sucesos del cuento que leyó.

Esto es algo alarmante: los cinco años más de escolaridad de la segunda escritora no han significado superación de los problemas que manifiesta el escrito deficiente del alumno de séptimo grado.

¿Qué les sucede a estos alumnos? ¿Están alfabetizados? ¿Están alfabetizados pero su actuación concreta es deficiente debido al poco uso de la lectura y la escritura? ¿Son alfabetizados pero iletrados?

En general, resulta relativamente fácil reconocer el analfabetismo absoluto de quien no puede leer carteles ni documentación de uso

cotidiano o no puede escribir una nota sencilla. Pero ¿cómo se considera a la persona que no puede leer un texto y comprender su significado, pero sí puede leer palabras en carteles y firmar? ¿Y la persona que puede, con dificultad (es decir, cometiendo algunos errores de interpretación), leer un texto y comprender su significado? ¿Y si puede escribir un texto breve, aunque anormativo, en una lengua oficial?

Por lo que vemos, el dominio del principio alfabético es simplemente un primer paso. A ese nivel de alfabetización siguen otros que es necesario completar para convertirse en un usuario pleno de la lengua escrita, tanto en la lectura como en la escritura.

Desde la práctica concreta, es analfabeta la persona que no puede leer y escribir los textos necesarios para desempeñarse en ámbitos como el mundo del trabajo, la economía del consumidor, la salud, la vida ciudadana, según definición de la Unesco en 1978. En estos contextos sociales, la incomprensión o la comprensión fragmentaria del escrito y la incapacidad de gestionar una escritura comunicable equivalen al fracaso del proyecto alfabetizador que la escuela haya implementado para esa persona y, además, equivale a marginación social.

Así pues, parece evidente que hay niveles en el dominio de la lengua escrita: un nivel de alfabetización inicial, que establece las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y la habilidad lectora, y un nivel de alfabetización que consolida los conocimientos adquiridos y deja al alfabetizado en condiciones de gestionar por sí mismo lecturas y escrituras diversas, cada vez más extensas y complejas. Este nivel de logro en el conocimiento de la lengua escrita, que llamaremos alfabetización avanzada, previene el analfabetismo por desuso y el consiguiente fracaso del proyecto alfabetizador. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela y evita el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece sus habilidades de lectura y escritura y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

En su forma plena, la alfabetización avanzada garantiza el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de

los textos de circulación social, que permiten autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor y que a la vez posibilitan acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento.

Estas dimensiones de la alfabetización, más allá de la construcción del principio alfabético, "postulan la relación entre el uso de la lengua, especialmente los usos formales, y los conocimientos explícitos sobre ella [en la medida en que] se da una interrelación entre composición escrita y conocimiento y control conscientes del texto y de los procesos de producción" (Camps - Milian, 2000).

Sin embargo, para que esta interrelación sea posible, en la mayor parte de nuestras escuelas es necesario vencer un severo obstáculo: para muchos escolares, los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de su propia actividad comunicativa en el nivel formal han pasado a ser totalmente extraños, dado que no existe continuidad entre sus prácticas familiares y cotidianas y aquellas que reclama la escuela. Estos alumnos conforman el grupo cada vez más numeroso de los vulnerables, de los que fracasan.

Este libro se propone encarar la enseñanza de la lectura y la escritura como forma de resistencia a la vulnerabilidad. "La vulnerabilidad es una frontera de la organización social contemporánea que se caracteriza por la precariedad en relación con el trabajo y por la fragilidad de las relaciones entre las personas. Se trata de una frontera riesgosamente próxima a la zona de exclusión, de gran marginalidad y desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos, totalmente desprovistos de recursos económicos, de soportes relacionales y de protección social" (R. Castel, 1992).

La vulnerabilidad hace visible el desgaste y debilitamiento de los lazos sociales. La manifestación educativa más fácilmente reconocible de la vulnerabilidad muestra fragilidad y socavación de los vínculos de los alumnos con la escuela. Su cara evidente es la repitencia que conduce a la sobreedad, que a la vez está emparentada con el desgranamiento y la expulsión del sistema.

Estos son los indicadores reconocidos. Sin embargo, una de las características más complejas de las nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión es que no solo profundizan las desigualdades sociales que ya existen, sino que provocan la emergencia de otras nuevas.

"A mí, mi título secundario no me sirve ni pa' palear", manifestó certeramente el adolescente de un barrio formoseño en una encuesta relacionada con la autopercepción de jóvenes en situación de riesgo (el testimonio surgió en una entrevista personal en el marco de las actividades del Proyecto AECU de "Apoyo escolar comunitario y universitario" que diseñamos en Formosa, en el año 1999). Es que la sociedad actual, definida como sociedad del conocimiento, exhibe con crudeza la existencia de diferentes niveles de acceso al conocimiento, algunos de los cuales están más ligados a la marginación, la vulnerabilidad y la exclusión social que a la promoción de las personas.

En el plano educativo, las manifestaciones más reconocibles y familiares de la vulnerabilidad conducen claramente a la exclusión, pero existen otras fronteras de vulnerabilidad. Me refiero a las diferencias en la posibilidad de acumulación de capital educativo por parte de los alumnos, especialmente de aquellos que no son excluidos, de los que permanecen dentro del sistema. Y aun dentro de esas fronteras generales de vulnerabilidad debidas a la iniquidad en la distribución del capital cultural, hay una parcela central, la del capital lingüístico, la del dominio de la oralidad y de los procesos de lectura y de escritura.

"No solo hay que enseñar a aprender y a pensar mejor sino aprender a hacer y a emprender. Estos tipos de aprendizajes se potencian mutuamente y plantean la necesidad de conceptualizar problemas y diseñar soluciones que ponen en juego competencias básicas como abstracción, pensamiento sistémico, gestión de proyectos, experimentación y colaboración. Junto con esto, ha de fortalecerse en los alumnos la formación de actitudes que los lleven a valorar la convivencia armoniosa y el respeto por las diferencias, a través de contenidos y concepciones pedagógicas que apunten a enriquecer las capacidades individuales de las personas y la cooperación entre ellas, en contextos donde la diversidad constituya un dato diagnóstico y no una dificultad insalvable" (Braslavsky, 1999).

Estas metas educativas no podrían pensarse sin un patente dominio de estrategias lingüísticas y comunicativas.

Este libro sostiene que la enseñanza de las estrategias lingüísticas y comunicativas imprescindibles para superar la vulnerabilidad escolar supone necesariamente atención a la diversidad.

El panorama educativo actual muestra el crecimiento de la problemática de la diversidad, y muy especialmente de la diversidad lingüística, como determinante de la necesidad de cambios en la enseñanza. ¿Cómo podemos los docentes ubicarnos de una manera realista frente a los contextos complejos y heterogéneos en los que nos toca actuar y donde tenemos que enseñar a leer y escribir?

Para la mayor parte de los sistemas educativos de las sociedades occidentales, se plantea el desafío de "tener que dar respuestas a un alumnado cuantitativa y cualitativamente pluricultural, porque la evolución económica y cultural a fines del siglo XX se caracteriza por la globalización e internacionalización que necesariamente afecta a todos los sistemas educativos" (Siguán, 1986). "Las intensas migraciones de estas últimas décadas en los países del primer mundo, las migraciones internas y la movilidad de trabajadores en países limítrofes de Sudamérica, configuran variados contextos culturales, además de generar fenómenos propios de las lenguas en contacto, como por ejemplo la existencia de comunidades con fuerte sustrato de lenguas indígenas en contextos urbanos" (Jordán, 1994).

Llegué del Paraguay muy chica. En mi casa se hablaba guaraní exclusivamente. Mis padres eran analfabetos. No me pudieron mandar a un jardín, de manera que ingresé directamente en primer grado. No sabe los esfuerzos que hacía para entender. Miraba todo, absorbía todo... Y me iba bastante bien hasta que empezaron las malas notas porque tenía ***Incompleto*** *en los deberes.*

Es que la maestra decía: "Tienen que ilustrar los deberes", y ni yo ni nadie en mi casa sabía qué quería decir "ilustrar".

Recupero aquí este testimonio de mi alumna Elba P., estudiante de Formación Docente en el ISFD N° 111 de Moreno, porque ella plantea la dimensión cotidiana, tantas veces inadvertida, de la diversidad. Desde su propia experiencia, esta futura docente tuvo que aprender a plantearse las preguntas y los enfoques que tal vez su maestra de entonces no se planteó y que son versiones lingüísticas, siempre vigentes, del problema de "las otras mentes". ¿Qué sabe o no sabe el otro-alumno? ¿Cuál es su patrimonio lingüístico y comunicativo? ¿A qué distancia lingüística se encuentra, respecto de los usos escolares? ¿Cómo "no dar por sentado" sin subestimar? ¿Cómo organizar el trabajo en una clase donde todos saben distintas cosas?

En este libro proponemos encarar la enseñanza de la lectura y la escritura teniendo en cuenta la diferencia y la interferencia. Para los docentes es claro que, en un sentido amplio, bilingüe es todo aquel que maneja dos o más lenguas: la materna y otra/s. Desde el sentido común, cuando se piensa en un bilingüe, nos remitimos al bilingüe equilibrado, que es el que usa dos lenguas completas en los contextos adecuados sin dificultad. Pero hay otra situación posible, la ***diglosia,*** en el caso en que el sujeto restringe una de las dos lenguas al ámbito familiar o privado y emplea la otra cuando el ámbito es formal. En los casos extremos de distancia entre lo privado y lo público, la diglosia deriva en ***acallamiento lingüístico,*** situación que se da cuando el hablante se niega a hablar e incluso niega conocer su lengua materna porque la asocia con marginalidad o desprestigio.

La situación de distancia entre la lengua escolarizada y la lengua de los alumnos tiene distintas manifestaciones que explicaremos, siguiendo una investigación sobre diversidad que tuvimos la oportunidad de compartir en el Ministerio de Educación de la Nación en 1998 y sobre cuyos aportes nos apoyaremos frecuentemente a lo largo de este capítulo (Ministerio de Educación, *Fuentes*).

En la actualidad, aun en las escuelas de las grandes ciudades, se encuentran alumnos que han mantenido, e incluso mantienen contacto con lenguas indígenas, hay hablantes de lenguas de frontera y diversos exponentes diglósicos, sobre todo en escuelas con alto número de migrantes de otras zonas del país y países limítrofes.

Pero hay más matices que es necesario aprender a observar en las escuelas porque la alternancia lingüística no se da solo entre lenguas netamente diferentes. En general, aun dentro de la misma lengua, los diversos contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir un código u otro según la ocasión familiar o formal, el rol social del interlocutor, el tema u otras variables. Estas circunstancias determinan grados de competencia lingüística y co-

municativa, es decir que los hablantes tienen que ser hábiles para cambiar de lengua o de variedad de manera adecuada y flexible según los requerimientos del contexto.

Los alumnos que provienen de un nivel socioeconómico muy bajo emplean, frecuentemente, una variedad dialectal oral que se encuentra a gran distancia lingüística respecto de la variedad estándar, especialmente de la variedad escrita que se emplea en los libros de texto y otros materiales de lectura. Para estos alumnos hay un cambio notable entre su lengua oral y las variedades y registros de la lengua escrita. Tienen dificultades para cambiar de su variedad oral a la variedad estándar escrita, tanto en la comprensión como en la producción. Por ejemplo, escriben en forma de transcripción directa a partir de lo que oyen, y no de lo que leen; componen las frases con todos los sobreentendidos y lagunas de la comunicación oral, que se apoya en información proveniente de los gestos y del contexto compartido por hablante y oyente. Esto es lo que sucede en los dos casos de redacción que examinamos más arriba.

Cuando la mayor parte de los alumnos habla una lengua o variedad diferente respecto de la escolarizada, la distancia lingüística actúa como barrera, retardando en general el progreso escolar de todos. Aunque se los promocione para evitar la repitencia y el abandono, están por debajo del nivel requerido. En este caso, se promociona al alumno hacia años o niveles ficticios o se lo hace repetir hasta que es demasiado grande para continuar.

En otros casos, se procede en los hechos como si todos los alumnos manejaran el dialecto estándar. Cuando alguno manifiesta de manera más notable una variedad diferente suele transformarse en el alumno con problemas, el que no entiende. En general, es común que se le atribuyan problemas cognitivos, de desarrollo o de falta de madurez. Como señala Halliday (1986), se tiende a pensar que el aprendizaje es un proceso estrictamente cognitivo, desconociendo la gravitación de los aspectos lingüísticos en la cognición.

Ante estas situaciones, los docentes de cualquier nivel "raramente poseen respuestas pedagógicamente adecuadas, ya que la formación actual, tanto universitaria como terciaria, no suele incluir la preparación necesaria para evaluar situaciones lingüísticas de diversidad, ni para desarrollar estrategias que pongan al alumno hablante de alguna de estas variedades en situación similar a la de quienes deben recorrer una distancia más corta y directa entre su lengua de partida y las demandas lingüísticas y comunicativas del contexto escolar. El éxito o el fracaso de los alumnos depende más de las cualidades y la sociabilidad del docente que de la especificidad de su formación y de las políticas institucionales" (Ministerio de Educación, op. cit.).

En las propuestas de este libro tendremos muy en cuenta la dificultad de los alumnos –muchos más de los que pensamos– que manifiestan problemas propios de la diversidad lingüística respecto de la lectura y la escritura en lengua estándar y propondremos una enseñanza de la lectura y la escritura que esté muy precisamente relacionada con la reflexión oral sobre lo que se lee, que sea detallada y guiada con fuerte andamiaje y modelada por parte del docente, que ponga a disposición de los alumnos estrategias para procesar información y ampliar su enciclopedia personal y sus conocimientos y que optimice el tiempo para trabajar lo que se escribe.

Este libro se propone contribuir a una interpretación no prejuiciosa de la diferencia.

Respecto de los problemas vinculados a la diversidad, en la década de 1970 Basil Bernstein analizó el desempeño lingüístico de hablantes provenientes de distintas clases sociales y distinguió entre el "código lingüístico restringido" o "lenguaje público" de los dialectos ingleses de las clases bajas en Gran Bretaña y el "código lingüístico elaborado" de los dialectos de clase media y alta.

Desde ese enfoque, quienes no manejan la lengua estándar, porque no han estado expuestos a ella, están en déficit lingüístico en relación con los que sí tuvieron esa oportunidad.

Al respecto, apunta Halliday: "Como el fracaso educativo se suele asociar con la clase trabajadora urbana inferior, en la práctica eso significa un dialecto sociorregional particular y, en ese terreno, encontramos versiones de la teoría del *fracaso lingüístico*, a veces conocidas como *teoría del déficit*. De acuerdo con la teoría del déficit, todo el dialecto es simplemente deficiente; carece de algunos elementos esenciales: es deficiente, quizás, en sonidos, o en palabras, o en es-

tructuras; ahora bien, eso no solamente es una tontería: es una tontería peligrosa. Desgraciadamente, pocas veces se la ha refutado de manera explícita; probablemente porque [...] los lingüistas [...] consideran ese concepto del lenguaje tan absurdo que les hace pensar que nadie puede creer en él y que, por tanto, refutarlo no sería más que una gran pérdida de tiempo" (Halliday 1986).

Sin embargo, el aprendizaje escolar se basa centralmente en la comunicación a través del lenguaje, por lo que es necesario que los docentes reconozcan el papel crítico que tiene la lengua en la educación, y cuán estrecha es la relación entre enfoques más o menos adecuados de los problemas lingüísticos y las posibilidades concretas que se brindan a los alumnos para que puedan aprender.

En la década de 1980, el lingüista y antropólogo Walter Ong retoma los conceptos de código elaborado y restringido a la luz de sus investigaciones en torno del impacto cultural de la escritura. Según este autor, el código restringido, de origen y uso oral, opera en relación con el contexto inmediato. La manera de expresarse de los hablantes que emplean este código tiene características de fórmula que se manifiestan, por ejemplo, en el predominio de frases hechas y usos de clisés, y coordina los pensamientos de manera acumulativa, con débil empleo de la subordinación y la jerarquización. Señala Ong que el grupo que Bernstein analizó como usuario de ese código estaba formado por hablantes sin educación primaria.

El código elaborado, en cambio, se forma con la ayuda de la escritura y especialmente de lo impreso. La escritura extiende la potencialidad del lenguaje casi ilimitadamente; da una nueva estructura al pensamiento y en ese proceso convierte ciertos dialectos en "grafolectos", es decir, en lenguas transdialectales, lenguas estandarizadas, que representan a muchas variedades dialectales, y que están formadas por una profunda dedicación a la lectura y la escritura (Ong, W., op. cit.). Un grafolecto, como por ejemplo el español escrito, es la lengua escrita correspondiente a variedades orales como el español de Lima, de Madrid, del Río de la Plata, y tiene un vocabulario registrado de por lo menos un millón y medio de palabras, de las cuales se conocen el significado actual y cientos de miles de acepciones anteriores.

Observa Ong que el grupo que Bernstein analizó como usuario del código elaborado provenía de las seis escuelas que proporcionan la educación más intensiva en lectura y escritura en Gran Bretaña. En consecuencia, propone que los códigos restringidos y elaborados deberían reclasificarse como "basados en el lenguaje oral" y "basados en textos" pues en una lengua la escritura crea códigos distintos de los códigos orales. Inclusive el dominio de la escritura influye en el desempeño oral, porque modifica la oralidad primaria hacia la oralidad secundaria propia de los hablantes que dominan la escritura. En conclusión, el déficit es resignificado como deprivación respecto de la cultura escrita de la comunidad.

Todavía más, advierte Ong: "muchas culturas y subculturas, aun en ambientes altamente tecnológicos, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria". En estos casos, la vulnerabilidad como debilitamiento de lazos relacionales consiste en no haber podido amarrar en el muelle de la cultura letrada. La vulnerabilidad toma forma intrapsíquica (molde mental) inhabilitante respecto de la sociedad de los que leen y escriben.

Leamos, según lo expuesto, el texto de la alumna, egresada de la escuela media, que se postulaba como futura docente:

El cuento se trata de un hombre llamado Pelice; él contaba como era el pueblo donde el vivia. El estaba enamorado de una mujer llamada Aide, pero jamás se entero, porque Él nunca le hablo. Hasta que un día decide mandarle una carta; que la escribe durante la noche; trata de que se le entienda lo que él le quiere transmitir, pero esa carta nunca le llegó a las manos de Aide. A Pelice se le murió un pez que él apreciaba y le hizo un funeral. El se enfermo y quedo postrado a la cama.

Vemos: dificultades de comprensión, de textualización, de transferencia de un formato a otro, para no abundar en los fallos morfosintácticos y normativos en general.

¿Déficit llano y simple? ¿Defectuosa alfabetización avanzada?

Alumnos como esta estudiante estuvieron expuestos a formas de hablar y recibieron enseñanza respecto de la escritura hasta el momento de llegar al nivel educativo terciario. ¿De qué "circuitos diferenciales" proviene su formación?

"El sistema educativo ha respondido a su masificación diferen-

ciando sus unidades de acuerdo con el origen social de la población que atiende. Conceptos tales como diferenciación, segmentación y circuitos diferenciales dan cuenta de esta realidad. Sin embargo, hay dos aspectos complementarios que contribuyen a la segmentación: por un lado, la diferente calidad de la oferta educativa, por otro, la homogeneidad o uniformidad que también conducen a la segmentación.

"Los colegios argentinos están segmentados, no solo porque ofrecen condiciones distintas para aprender, sino porque operan de la misma manera con poblaciones sociales de orígenes diferentes" (Filmus - Braslavsky, 1988).

¿Cómo revertir estas condiciones educativas en que se han desenvuelto los alumnos? ¿Cómo formarlos para que no reproduzcan sus propias historias de vulnerabilidad permanente apenas superan las exigencias lingüísticas y comunicativas de su entorno inmediato?

Al buscar la solución por vía de la teoría del déficit, explícita o encubierta, exponemos a los alumnos a dos derivaciones: el fracaso-expulsión o el fracaso-inevitabilidad. En el primer caso, los alumnos no permanecen en el sistema educativo porque, en la medida en que son deficitarios, se los expulsa. En el segundo caso permanecen, pero como son deficitarios se les exige menos y se les enseña menos, entonces transcurren sin aprender.

Las estrategias que se implementan en estas circunstancias tendrán casi con certeza un parentesco fuerte respecto de las teorías de la *tabula rasa*. Como se considera que los alumnos están totalmente deprivados, urge llenar el vacío. Frecuentemente se pretende que lean en un período escolar lo que no leyeron en su vida, razón por la cual tampoco construyeron estrategias de lectura. Además tienen que escribir textos más complejos. Por cierto, los plazos para madurar estos cambios son inflexibles: cuanto más tiempo haya perdido el alumno en la etapa anterior de su formación, menos tiempo tiene para cambiar.

Las estrategias pueden variar, pero en general se caracterizan porque no son selectivas de problemas clave sino acumulativas. Además, y centralmente, se caracterizan porque no suelen tomar en cuenta el punto de partida, las experiencias previas, los inclusores

de los alumnos y menos los tiempos de decantación y los procesos de construcción. Así las cosas, lo raro es que no haya más fracaso.

El punto de partida

Veremos algunos de los pasos que se deben seguir que, sin pretender exhaustividad, podrían constituirse en puntos de partida para la concreción de la alfabetización avanzada.

Primer paso: entender que lo inesperado es lo normal

En primer lugar, es necesario hacerse a la idea de que el trabajo con la diversidad es connatural a la enseñanza de la lengua materna. En efecto, si se amplía el concepto de diversidad lingüística con el objeto de incluir las diversas manifestaciones de las variedades dialectales del español, se observa que el multilingüismo es la situación sociolingüística más frecuente en las aulas. Si la sociedad es multilingüe, en la escuela todo grupo es plural, toda clase es multilectal y manifiesta diferentes grados de diversidad cultural y lingüística.

Algunas líneas de trabajo consecuentes con la admisión de este primer paso son las siguientes:

- *Las diferencias que presentan las lenguas y las variedades son sistematizables*

Esta observación parece poco pertinente desde el punto de vista lingüístico, ya que desde la ciencia no hay lenguas no sistematizables, pero apunta a desmontar el posible prejuicio acerca de que puedan existir lenguas más o menos apropiadas para la expresión del pensamiento. "Las estructuras de las lenguas no difieren tanto [...] No es raro oír hablar de lenguas simples y lenguas complejas, o de lenguas primitivas y lenguas cultas, o peor aún, de lenguas *con gramática* y lenguas *sin gramática*. Sin embargo, la lingüística del siglo XX ha dejado bien claro que no existe nada en la estructura de la lengua que haga que unas sean mejores o más completas y ni siquiera más adecuadas para determinadas funciones. Cada lengua es un sistema que puede cumplir perfectamente la función para la que ha sido creado: la comunicación. Y esta función, sea entre los vecinos de un barrio o internacional, puede ser realizada por cualquier lengua; son los factores económicos, políticos, sociales, culturales,

etc., los que determinan que una lengua sea usada internacionalmente y otra tenga una base territorial restringida" (Junyent, 1993).

El prejuicio de la lengua incapaz de expresar un "pensamiento elaborado" suele operar exclusivamente respecto de las lenguas de minorías lingüísticas. Suele declamarse respeto por las lenguas de minorías, pero frecuentemente se demora o incluso invalida la profundización de procesos cognitivos y metacognitivos cuando la lengua o variedad de partida de los alumnos es "sospechada de inferior". Por el contrario, aquí sostenemos:

• *Las características superficiales de la lengua de los alumnos no deben impedir avanzar en aspectos sustantivos de la enseñanza*

Con esto queremos decir que si en la lengua meta de la enseñanza existen determinados rasgos que en la variedad de partida de los alumnos no se dan (sean fonológicos o fonéticos, semánticos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos, etc.), hay que prever que los alumnos que están aprendiendo la nueva lengua o variedad tendrán dificultades. En algunos casos, su forma de hablar o de escribir no se ajustará a las normas o convenciones de la lengua que para ellos es menos familiar.

Desde las formas de saludar, de pedir permiso (o no hacerlo) y otras expresiones de cortesía, hasta los sobrecultismos, los barbarismos, las expresiones inacabadas, las pérdidas de consonantes finales, puede manifestarse una amplia gama de realizaciones lingüísticas que suele desmoralizar más a los docentes cuanto más impreciso sea su conocimiento acerca de qué subsistema dentro del sistema de la lengua presenta la anormatividad, cómo trabajar focalizadamente en él y cómo seguir adelante con todos los demás aspectos.

En efecto, estas circunstancias, por ejemplo, el hecho de que los alumnos no pronuncien determinados sonidos, alteren la morfología estándar o produzcan textos donde se manifiestan selecciones sintácticas anormativas, no deben ser obstáculo para avanzar en todos los otros sentidos en los que estos rasgos no afectan la inteligibilidad o la comprensión. Si se trata de un problema relacionado con el plano fonético-fonológico, se dice que los alumnos "hablan mal" o "se comen sonidos". En verdad, lo que sucede es que en una

variedad de lengua hay determinados grupos consonánticos o vocálicos que en la otra no se conocen o no se emplean. Esto es una cuestión relacionada con la variación de los hechos del lenguaje, entonces, en la medida en que se la identifique claramente, se podrá focalizar el necesario trabajo de normalización referido a ese aspecto específico. Pero, como dijimos, esto no debe impedir que se progrese en otros planos tales como la comprensión lectora. Muy por el contrario: aunque "hablen mal", los alumnos pueden y deben leer mucho y variado; también pueden y deben progresar en la escritura y el conocimiento de los formatos escritos. El hecho de que "hablen mal" no les impide experimentar la escritura. Ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente, y acercarse de este modo a la sistematización metacognitiva que luego les permitirá diferenciar los usos orales propios de los intercambios informales, de aquellos propios de los intercambios formales. Ciertamente, a partir de este trabajo podrán decidir como hablantes informados qué variedades seleccionar de acuerdo con las circunstancias y sus propios intereses.

La idea es ser consecuentes con un sencillo principio: las personas, aun los pequeños, pueden pensar y aprender contenidos de alta calidad mientras se va trabajando paulatinamente con los aspectos más débiles de su actuación lingüística y comunicativa.

Segundo paso: considerar que la distancia lingüística puede constituirse en eje articulador de estrategias de enseñanza

Es fundamental analizar la distancia lingüística a la que se encuentran los alumnos con su lengua oral y respecto de su dominio de la lengua escrita en el momento de trabajar con ellos. La distancia lingüística puede ser máxima si los alumnos hablan otra lengua (extranjera o indígena, por ejemplo); puede ser menor, pero importante, si los alumnos hablan y entienden solo variedades dialectales del español muy diferentes de la estándar; y bastante menor si los alumnos entienden y hablan una variedad del español más cercana a la escolarizada (Ministerio de Educación, op. cit.).

El concepto de distancia lingüística interesa para articular las estrategias y los contenidos que se van a desarrollar en clase, no pa-

ra hacer de ello un uso estigmatizante. Cuando la distancia lingüística favorece el fracaso escolar, deberían perseguirse los siguientes objetivos:

- Encarar la enseñanza de la variedad estándar con metodologías próximas a la enseñanza de lenguas segundas.
- Enfatizar la diferencia de registros.

En especial, existe una distancia lingüística que es necesario observar permanentemente: la que enfrenta al alumno que habla una lengua oral con los usos propios de la lengua escrita.

• *La variedad estándar como lengua segunda*

Si se considera que la variedad estándar representada por la lengua escrita es otra lengua que los alumnos tienen que aprender, se debería tener en cuenta, paralelamente, la forma de trabajar desde las tres áreas interconectadas que corresponden al desarrollo de las distintas competencias: comunicativa o pragmática, lingüística y cultural.

Deberíamos promover clases fuertemente interactivas donde los alumnos diesen información sobre sí mismos y sobre los otros, describiesen, narrasen, convenciesen, preguntasen, discutiesen y explicasen (lo cual parece una obviedad), pero donde, centralmente, incorporasen los protocolos y estrategias lingüísticas y comunicativas para poder hacerlo al tiempo que acrecientan su capital lingüístico (lo cual ya no es tan habitual).

Para lograr que el alumno desarrolle estas competencias es necesario recordar que deberá trabajar y ejercitar en clase aspectos de la comunicación: cómo interactuar con otros, cómo exponer, de qué temas hablar, cómo usar los distintos registros y los distintos géneros discursivos. Esta intensa actividad pragmática implica a la vez habilidades lingüísticas y discursivas.

• *Énfasis en el registro*

Se trata de reconocer que no se habla de la misma manera en todas las situaciones posibles. "La lengua del hogar, el código de interacción familiar y cercano es uno de los factores de identificación personal más fuertes; es la lengua de los afectos primeros, y es, por lo tanto, un derecho inalienable. Nadie debe interferir con esa lengua en su uso familiar, ni subestimarla" (Ministerio de Educación, op. cit.).

Reconocer las diferentes variedades como instrumentos para fines distintos puede ser el camino para una solución más realista. Así, la variedad del aula debería ser la estándar; y la del afuera, la variedad propia de cada uno. Se habla de historia, de geografía y de ciencias en el estándar, y de los temas personales y cotidianos en la variedad de uso cotidiano.

Aquí es donde no se advierte en la actualidad el trabajo serio y sostenido de contrastación y elaboración de registro adecuado, que debería comenzar desde las clases de primer y segundo ciclo, pero que también debe extenderse hasta el tercer ciclo y el nivel Polimodal. Las nociones y las prácticas de formalidad e informalidad, adecuación a contextos y ámbitos de circulación e intercambio de los discursos integran ese paquete del cual se le da menos al que tiene menos. Entre los alumnos pertenecientes a las poblaciones más vulnerables en cuanto a su capital lingüístico y comunicativo es donde menos se enfatiza la noción de registro y donde menos se trabaja el caudal léxico.

Sucede que la distancia lingüística y la heterogeneidad deben ser entendidas y atendidas para que, en vez de considerarlas como desgracias inevitables, puedan ser valoradas como ocasión de aprendizajes significativos. Esto reclama una ajustada concepción respecto de la alfabetización y la alfabetización avanzada, que es donde se observan los más importantes fallos en la oferta educativa para las poblaciones vulnerables y de riesgo pedagógico. En las propuestas que siguen tendremos en cuenta estas cuestiones que consideramos ligadas a la enseñanza de la lengua escrita.

Tercer paso: comprender que la enseñanza de la lengua escrita es la coyuntura de la vulnerabilidad

En la década de 1940, la "hipótesis de Sapir-Whorf" (revisión en Sapir, 1964) puso de manifiesto que los distintos sistemas simbólicos y notacionales, accesibles a distintas culturas, imponen límites y constricciones a la mente humana. Las categorías de tiempo, espacio, sujeto, objeto, por ejemplo, no serían las mismas en una lengua indoeuropea que en una no indoeuropea. En la década 1990, observa Bruner que las verdaderas víctimas de los límites del

lenguaje son aquellas personas menos conscientes del lenguaje que hablan.

Añadimos: y de la lengua que escriben. Efectivamente, una crucial frontera de vulnerabilidad se localiza en la concepción que el docente tiene y transmite respecto de la lengua escrita.

Sugerimos que un docente comprometido con la equidad educativa y con la enseñanza de la lengua escrita en contextos de vulnerabilidad debería considerar, debatir y elaborar criterios fundamentados en torno de los siguientes temas y aspectos:

- La escritura no es la transcripción mecánica y unívoca de lo que se habla.
- Las variedades dialectales no tienen escritura diferenciada, son patrimonio exclusivo de la oralidad cotidiana. En cambio, el aprendizaje de la escritura en la escuela es el de la escritura de la lengua estándar.
- La lengua escrita, como lengua estándar, permite la intercomprensión entre las diversas variedades del español y la identificación del español escrito frente a otras lenguas.
- La lengua escrita es la forma más analítica que puede asumir la lengua porque exige el control deliberado del orden jerárquico, del orden temporal y de las convenciones.

La enseñanza de la lengua escrita, por lo tanto, aparece nuevamente en un lugar central respecto de la segmentación educativa y de las condiciones de vulnerabilidad. Su aporte a los procesos de simbolización superior y al desarrollo de una de las formas más completas de la inteligencia es fundamental a condición de que sea *rigurosa y gradualmente compleja*, es decir, que al enseñar la lengua escrita se reconozcan y pongan en acto niveles cada vez más complejos de dominio de la escritura.

• *Niveles de dominio de la escritura*

Siguiendo a Wells (en Cassany, 1994), se pueden identificar niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí. Estos van desde el nivel **ejecutivo**, que es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el **instrumental**, que permite buscar y registrar información escrita, al nivel **epistémico**, que se refiere al dominio de lo

escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento.

Señala Cassany que el deficitario trabajo con la gradualidad de desafíos que implica cada nivel de dominio de la lengua escrita, unido a la casi exclusiva centralización de la educación básica en el dominio del nivel ejecutivo (en forma de código de transcripción del oral al escrito), conduce a la mayor paradoja escolar. Esta es la siguiente: el dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos y, en cambio, el proceso de aprendizaje de este instrumento como tal está poco presente en la escuela.

Si la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modelo de alfabetización avanzada que reconozca la importancia del dominio instrumental pleno de la escritura como paso imprescindible para el acceso a la dimensión epistémica, y esto es así sea cual fuere el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes.

En este libro, focalizaremos las escrituras instrumentales –como el resumen o la toma de notas– porque las consideramos base de la habilidad escritora del alfabetizado avanzado. Creemos que la escritura se nutre de un trabajo constante de lectura y síntesis de otras escrituras y que, sobre todo en los sectores más desfavorecidos, las verdaderas herramientas intelectuales son las que permiten apropiarse de los contenidos culturales y las formas discursivas que los vehiculizan, para usarlos según las propias necesidades.

No podríamos terminar este recorrido por los compromisos sociales y lingüísticos de la enseñanza en la atención equitativa de la vulnerabilidad, sin referirnos a la potenciación del aprendizaje entre pares.

• *La cooperación necesaria*

La enorme influencia de la interacción social en la construcción de conocimientos fue develada por L. Vigotsky a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definida como: "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto *o en colaboración con otro compañero más capaz*" (Vigotsky, traducción española de 1962).

La cooperación permite agilizar el recorrido de la distancia entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que puede hacer si el medio le proporciona los recursos necesarios. Según Vigotsky el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el que aprende está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Una dé las características de la vulnerabilidad es, como vimos, el resquebrajamiento de los lazos sociales. Parece de máxima importancia que el docente que debe enseñar a leer y escribir en contextos de riesgo pedagógico no solamente promueva el aprendizaje cooperativo por razones cognitivas, sino que, siguiendo las observaciones de Juan Carlos Tedesco (1998) comprenda que "Las reformas educativas más avanzadas tienden a superar las antinomias tradicionales, tales como formar para la solidaridad o formar para la competitividad. La competitividad genuina implica trabajar en equipo y mantener niveles adecuados de cohesión social. La solidaridad auténtica es aquella que permite resolver eficientemente los problemas".

Nos anima la idea de formar en la escuela, en la clase, a un alfabetizado avanzado. Tenemos una meta: un alfabetizado avanzado es alguien que puede seguir estudiando una vez que dejó la escuela básica o el nivel medio. ¿Qué debería poder hacer? ¿Cómo podríamos equiparlo desde la escuela?

Dice Bruner (1997): "No hay reforma educativa que pueda despegar sin la participación activa y honesta de un adulto: un docente deseando dar y compartir ayuda, confortar y andamiar, y preparado para hacerlo".

CAPÍTULO II

CUANDO VEA QUE ESTO NO SE HIZO ANTES, ¡HÁGALO!

Condiciones de la alfabetización inicial para proceder a la alfabetización avanzada

En los casos problemáticos que hemos expuesto (alumno de séptimo grado y futura docente), los desempeños de estos estudiantes han quedado, por así decirlo, fijados en los niveles de logro correspondientes a un comienzo de Segundo Ciclo. Para tratar de comprender qué ha sucedido y cómo evitarlo, creemos importante referirnos brevemente al aprendizaje inicial de la lengua escrita, con el fin de señalar aquellas prácticas que promueven una sólida apropiación de los conocimientos básicos y, correlativamente, aquellas que ponen en riesgo la continuidad y la consolidación del proceso de alfabetización.

Si bien este libro se refiere a la alfabetización avanzada y debería dar por sentado el primer nivel de alfabetización o alfabetización inicial, no quisiéramos cometer el mismo error que hemos visto en más de una práctica educativa. Esto es: considerar que ciertos contenidos "Ya los debería saber el alumno", "No me corresponde a mí desarrollarlos en este año", "Yo tengo que seguir con mi programa y no me puedo ocupar de contenidos que debieron aprender antes". Por otra parte, nuestro constante contacto con la escuela nos demuestra sobradamente que, en un número alarmante de casos, los alumnos llegan al cuarto grado sin los conocimientos básicos de

lectura y escritura esperables después de tres años de escolaridad. Asimismo, esta es la queja más frecuente de los docentes con quienes pretendemos trabajar en alfabetización avanzada.

Sucede que en lengua, como por otra parte en todos los campos del saber, unos contenidos reposan sobre la adecuada asimilación de otros, y si estos primeros no han sido apropiados, todo el edificio del conocimiento descansa sobre bases endebles, lo cual conduce inevitablemente al fracaso.

Primero: para desarrollar un proyecto de alfabetización avanzada, verifiquemos lo que sabe un alfabetizado en el primer nivel.

Al principio, existe la lengua oral. La lengua oral de una comunidad es un patrimonio de sus miembros. Los más chicos adquieren ese patrimonio porque oyen hablar a los hablantes adultos y porque conversan con ellos. La lengua escrita también es un patrimonio y en nuestra sociedad son los maestros de Nivel Inicial y Primer Ciclo quienes tienen la responsabilidad de dar a sus alumnos las primeras claves para que puedan apropiarse de ese patrimonio y puedan usarlo de la mejor manera.

Podemos empezar a pensar qué conocimientos tiene alguien que ya sabe leer y escribir y hace un uso pleno y adecuado de ese saber. Esa persona tiene conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural, en el sentido de que reconoce su lugar específico y la acepta como sistema diferente de los lenguajes pictóricos o musicales, por ejemplo. También tiene conocimientos sobre el sistema de la escritura porque sabe, entre muchas otras cosas, cuáles son los signos de su escritura, cómo trazarlos y con qué instrumentos. Y no solo eso: en tercer lugar, distingue una escritura adecuada de una inadecuada porque puede diferenciar el estilo propio de la lengua escrita respecto del estilo de la comunicación oral.

A los docentes, estos tres tipos de conocimientos nos permiten organizar tres ejes básicos de trabajo alfabetizador en la escuela: trabajo con los conocimientos acerca de la escritura como patrimonio, trabajo con conocimientos acerca del sistema de la escritura y trabajo con las características propias del estilo de la lengua escrita, diferente del oral. (Recuperamos aquí las líneas generales expuestas

en el documento "La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada", escrito en colaboración con la Lic. Silvia González, MECyT, 2003).

Cuando estos tres ejes están presentes de manera sostenida, tenemos más posibilidades de llevar adelante un buen proyecto alfabetizador. Cuando no están o falta alguno, estamos más cerca de que nuestros alumnos tengan dificultades para aprender a leer y escribir. Veamos con detalle en qué consiste cada uno y cómo podemos hacer que los chicos que empiezan a leer y escribir se apropien, ellos también, de esos saberes.

Controlemos el dominio de los contenidos de la alfabetización inicial indispensables para poner en marcha la alfabetización avanzada.

Los *conocimientos sobre la escritura* nos permiten comprender que esta es una lengua, que representa a la lengua hablada y que, a veces, hasta la reemplaza (por ejemplo, cuando hay que comunicarse a distancia y no hay teléfono, se escribe una carta o se envía un correo electrónico). Porque conocemos eso, también sabemos que la palabra dicha oralmente se puede escribir y que leyendo se puede volver a decir oralmente lo que se escribió. También reconocemos qué funciones cumple la lengua escrita: sabemos, por ejemplo, de qué manera el escribir y ver escrita una idea nos impulsa a volverla a escribir hasta que quede clara y comunicable, y de esta manera la escritura nos ayuda a ordenar nuestro pensamiento; sabemos que la escritura funciona como extensión de la memoria y por eso anotamos números de teléfono y compromisos en nuestra agenda; cada vez que consultamos una enciclopedia, no necesitamos decirnos que la escritura permite atesorar los conocimientos pasados y presentes. Igualmente, reconocemos los distintos portadores de escritura (libros, carteles, soportes electrónicos, periódicos) y sabemos por dónde circulan y quiénes los usan.

A los que sabemos leer y escribir, estos conocimientos nos parecen obvios, pero los maestros experimentados saben que no todos los chicos conocen estas cosas cuando ingresan en el Nivel Inicial y en la EGB. Es posible que los niños de sectores medios que viven en casas donde hay libros, donde se lee y comenta el diario, aquellos a los que

se les leen cuentos y con quienes se desarrollan otras actividades letradas, adquieran estos conocimientos antes de iniciar su escolaridad y, casi siempre, estos aprendizajes no formales contribuyen a su éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura una vez producido su ingreso en la escuela. Por el contrario, otros niños de sectores desfavorecidos o que habitan en zonas rurales han desarrollado otros conocimientos relacionados con su subsistencia o su responsabilidad familiar, pero no cuentan con tanta experiencia de lectura y escritura antes de su ingreso en la escuela. En este sentido, el rol del Nivel Inicial, respecto de los niños de clases más desfavorecidas, es fundamental. Sin embargo, aun en los casos de niños que no hayan asistido al Nivel Inicial, el Primer Ciclo debe asumir con toda energía el trabajo para el logro de estos conocimientos sobre las funciones de la lengua escrita.

Si en el Primer Ciclo no se ha hecho nada de esto, en el Segundo Ciclo de la escolaridad, en acuerdo institucional con directivos y docentes, hay que hacer una selección inteligente de actividades e instancias de reflexión que conduzcan a los alumnos a responder y responderse esta pregunta: ¿para qué sirve / me sirve leer y escribir?, y reservar por lo menos un mes de trabajo para desarrollarla con los estudiantes, aunque sea en el cuarto grado.

Se puede integrar este trabajo con diversos contenidos de las áreas:

- Se puede indagar en Lengua y Ciencias Sociales cómo se inventó la escritura, cuándo, para qué fines y qué ventajas significó para los pueblos que la desarrollaron.
- Se puede analizar la escritura como tecnología de la comunicación y ver qué otras tecnologías posibilitó.
- Se puede confrontar la escritura de lenguas naturales y de lenguaje matemático.
- Se puede hablar de la alfabetización como derecho humano.

Es decir que la escuela ha de brindar a los más chicos las oportunidades de construir estos conocimientos para que entiendan cuál es la importancia de aprender a leer y escribir y por qué vale la pena que hagan un esfuerzo grande y sostenido para lograrlo.

Entonces, de ninguna manera perdemos el tiempo en la EGB cuando indagamos qué saben los chicos sobre la escritura y, siguiendo este primer eje de conocimientos, los ayudamos para que descubran las funciones que

cumple la escritura como instrumento social de comunicación, cómo se la usa, qué herramientas y útiles necesita, qué productos escritos circulan en la sociedad, para qué, con qué propósitos lee y escribe la gente y qué actividades específicas realizan las personas cuando leen y escriben.

Ahora bien, ¿cómo trabajamos este eje para que conduzca a la apropiación de la escritura? En primer lugar, de manera activa. Sabemos que no es suficiente contarles a los chicos las características de la lengua escrita que hemos enumerado antes. Es el trabajo sostenido con la escritura el que lleva a desarrollar el conocimiento de las formas de representación, comunicación y circulación social de la lengua escrita, por ejemplo, a través del contacto permanente con material gráfico (libros, revistas, diarios, carteles, manuales, diccionarios). Pero también sabemos que el contacto, el manipular los materiales, si bien es absolutamente necesario, no es suficiente. Los chicos se involucran realmente y comprenden qué es la lengua escrita y cómo se la usa, a través de su implicación en las actividades que desarrollan los que leen y escriben. Es más, sin este ejercicio activo de participación en el tipo de actividades que llevan a cabo los que saben leer y escribir, a los chicos se les dificulta el aprendizaje puntual del sistema de escritura y de las estrategias de lectura, porque en realidad, no comprenden de qué se trata la tarea que se les propone ni para qué sirve hacerla.

Por eso, desde el comienzo del Nivel Inicial y aunque no escriban todavía de manera autónoma, aprenden mucho si participan en las actividades escritas que su docente les propone. Desde luego, todas las actividades dan lugar a la construcción del conocimiento cuando se realizan en un clima de curiosidad intelectual, donde los docentes a la vez que muestran cómo se hacen, alientan a los chicos para que las hagan, responden a sus preguntas y formulan ellos mismos nuevos interrogantes.

De los maestros más experimentados, que logran involucrar a los chicos en la tarea escolar y que por eso mismo pueden crear un clima de respeto y orden que permite el trabajo creador en el aula, podimos aprender que leen a los alumnos y leen con los alumnos, especialmente cuentos. Comentan las lecturas y propician la participación oral de los chicos en esos comentarios y en las renarraciones de los cuentos que han leído. Tienen presente que leer no es solo descifrar letras, sino comprender, relacionar, comentar, compartir el contenido de la lectura.

Por eso organizan actividades como las siguientes:

Desde un comienzo, se muestran ante sus alumnos leyendo para resolver situaciones cotidianas: consultando libros, catálogos, agendas de reunión. Plantean múltiples situaciones para que los alumnos exploren variados textos. Les proponen aproximaciones a distintos textos escritos y los alientan a hacer anticipaciones a partir de los portadores (diario, libro, formulario, etc.), de las siluetas de los textos (carta, receta, publicidad, etc.), del paratexto, es decir, la tapa, el título, las ilustraciones, las fotografías, la tipografía (tipo, tamaño y ubicación de palabras), los números insertados.

Están atentos al hecho de que en el transcurso de estas actividades los alumnos activarán lo que saben de la lengua escrita. Si bien es cierto que la exploración libre de los textos no produce automáticamente el aprendizaje de la lectura convencional, este tipo de actividad permite a los alumnos avances muy importantes en el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, de aproximación a las características de los contenidos de los distintos tipos de texto y de sus situaciones de uso.

Los maestros que crean un clima de interés y comprensión en torno de la lengua escrita se muestran escribiendo delante de sus alumnos para resolver situaciones tales como redacción de comunicaciones, informes, notas a los padres. Les describen la tarea, les explican para qué lo hacen y cómo lo hacen. Se dedican, junto con los alumnos y desde los primeros días de clase, a organizar y textuar el aula a través de actividades tales como la cartelera con los nombres de los alumnos y el maestro o la maestra; el control conjunto de la asistencia; la identificación de las personas que trabajan en la escuela (ordenanza, directora, otros docentes, etc.); la rotulación de útiles; las pautas de convivencia; el calendario y la agenda del curso; la lista de eventos sociales para agendar (cumpleaños, festejos); la organización de la biblioteca del aula.

Y si no hacemos eso, ¿qué hacemos?

La experiencia nos dice que, para muchos docentes, todo lo que acabamos de enumerar ingresa en el temible index de la pérdida de tiempo. Tal vez, guiados por la mejor intención, piensan que estas actividades desordenan la clase, no permiten graduar eficazmente los contenidos por enseñar y promueven la dispersión.

La experiencia también nos dice que muchos, muchísimos más chicos de los que creemos no saben para qué sirve leer y escribir, ni siquiera en sus aspectos utilitarios: recordar, recuperar información diferida en tiempo y espacio, ordenar, planificar; no hablemos de leer, informarse, comunicar.

Hemos conocido personalmente, en todo el país, chicos que repitieron hasta por cuatro años el primer año, sin saber para qué debían hacer el esfuerzo de copiar listas de letras, a qué dominio del saber conducía esa tarea. No se "perdía el tiempo" con ellos compartiendo los aspectos más útiles, desafiantes, socialmente válidos y creadores del aprendizaje de la escritura, pero sí se les proponían aburridas reiteraciones de copias interminables de letras sueltas. Luego eran los que no entendían, los de "aprendizaje lento", los fracasados, muchas veces los disléxicos. Ciertamente, estos son los alumnos que nunca llegan a la etapa de la alfabetización avanzada, porque no superan la de alfabetización inicial.

En relación con el segundo eje organizador del proyecto de alfabetización escolar, un alfabetizado posee conocimientos sobre el sistema de escritura, aunque si le preguntáramos sobre ellos, nos miraría asombrado. Es que cuando alguien ha logrado convertirse en un usuario pleno de la lengua escrita, ha automatizado muchos de estos saberes y ya no necesita recuperarlos de manera consciente. Cuando lee o escribe, su pensamiento se puede concentrar en los conceptos porque reconoce y produce claramente y con velocidad las palabras y las letras.

Para lograr esta pericia que los maestros queremos para todos los alumnos, en algún momento este lector y escritor competente tuvo que aprender cómo funciona el sistema de la escritura. Específicamente, la comunidad confía en el poder experto de los maestros para que, en la escuela, los chicos desarrollen las actividades especialmente pensadas que les permiten construir este conocimiento.

Es en la escuela donde los chicos toman conciencia de que los discursos orales están formados por palabras y que las palabras orales están formadas por unidades que permiten diferenciar significados (*cara / cama / cana / capa*). A la vez, también en la escuela sistematizan su reflexión sobre el hecho de que esas unidades, que ellos perciben como sonidos de su lengua oral, son representadas por las gra-

fías o letras de las palabras escritas. Este es el principio alfabético, es decir, la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y unidades distintivas o fonemas. No es sencillo sistematizar esta relación, porque se trata de saber qué unidades del lenguaje –sonidos, sílabas o palabras– representan las grafías. Recordemos algunos de los fallos en el escrito del alumno de sexto grado: todavía tenía dificultades en la identificación de palabras.

Para lograr la cabal comprensión del principio alfabético, los maestros han creado múltiples estrategias, de las cuales destacamos:

• Las actividades de reflexión de los niños sobre su propia lengua oral y las unidades que la constituyen. Para ello los ayudan a discriminar oralmente cuántas palabras hay en una frase, cuántas sílabas hay en una palabra y cuántas unidades (sonidos) hay en la sílaba. Estas actividades, resueltas en forma de juegos con rimas, canciones, agregados de finales, omisión de finales, ayudan a construir el principio alfabético; es decir la conciencia de las unidades abstractas que son los fonemas de la lengua y la reflexión acerca de cómo las grafías o letras representan a esos fonemas.

• La invitación permanente a escribir de forma espontánea y a la vez acompañada. Los docentes que logran mejores resultados en la alfabetización abren este espacio de exploración, pero lo acompañan con la disponibilidad también permanente para ayudar a los alumnos a escribir de forma convencional, proporcionándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones para la escritura. Es el docente el que los ayuda a interrogarse para leer y escribir las palabras, para verificar si están todas las letras o hay alguna omisión. Estos maestros actúan hábilmente, porque desde el comienzo a la vez alientan a los chicos a escribir sin frustrarlos, pero también promueven la reflexión grupal sobre la escritura convencional y su relación con la lengua hablada.

• En estos casos, los maestros procuran que los chicos vean con frecuencia, escritas en forma convencional, las palabras que presentan dificultades ortográficas. Estos maestros saben que desde muy pequeños los chicos pueden desarrollar conciencia ortográfica, esto es, conciencia de que en las palabras hay sonidos que se perciben iguales, pero que pueden escribirse de distinta manera. Además, así como nuestro cerebro tiene almacenadas y registradas en la memoria las palabras habladas que usamos, también a medida que aprendemos a escribir, registra la escritura de las palabras.

• Muchas veces, los chicos manifiestan sus dudas sobre las correspondencias entre letras y sonidos –"¿Va con *b* o con *v*?"– y la ortografía apropiada. Los chicos preguntan, piden ayuda. Los maestros que logran mejores resultados consideran que las preguntas tienen que ser siempre valoradas y respondidas porque revelan las reflexiones de los alumnos sobre el lenguaje y su inquietud por encontrar la información que necesitan para continuar con su proceso de aprendizaje.

• Los chicos, a través de actividades con variados textos, observan la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita y, guiados por su docente, reconocen las correspondencias entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura. También guiados por sus maestros reconocen la variedad y especificidad de estas relaciones: aprenden que hay casos en que una letra corresponde claramente a un sonido, como en el caso de la /p/, que existen otros en que un sonido es representado por dos o más letras, como en el caso de "s", "c" y "z", y a veces una letra no corresponde a ningún sonido, como sucede con la "h". Este tipo de actividades ayuda a los niños a formarse como activos observadores de su propia habla y escritura, y productores cada vez más avezados, lo cual, sin duda, permite que vayan adquiriendo más fluidez, precisión y velocidad en la lectura y escritura, condición indispensable para que, liberados del deletreo y las vacilaciones, puedan concentrar su atención en el contenido de los textos y no trabarse con la forma de las palabras y las letras.

Los alfabetizados tienen un tercer tipo de conocimientos, sobre los cuales se conforma el tercer eje de trabajo del proyecto alfabetizador. Estos son los *conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito*. Las personas alfabetizadas han aprendido que la escritura no es una copia directa de lo que se habla, sino que para escribir con propiedad deben estar atentos a las leyes específicas de construcción de la escritura, a las normas que rigen la escritura y a los formatos convencionales de los textos.

¿Cómo aproximar estos conocimientos a los chicos que se inician en la escritura?

Los maestros que se preocupan por que sus alumnos compren-

dan la diferencia de estilos entre la lengua oral y la lengua escrita organizan actividades donde los chicos se comuniquen oralmente, pudiendo hacer señas, gestos, señalamientos a objetos que no nombran, y las comparen con otras actividades mudas donde solo se pueda escribir. En este último caso, ayudan a los chicos a completar toda la información faltante. Por ejemplo, los ayudan a observar la diferencia entre el oral "Eso es lindo" y el escrito "El oso es lindo". Esto es, reconocer la diferencia entre comunicación oral, dependiente del contexto, en este caso donde se ha podido señalar el juguete, y comunicación escrita no dependiente.

Estos maestros saben que no es sencillo para los chicos entender que la situación de escritura es diferente de la comunicación oral, cara a cara, en la que los interlocutores comparten el tiempo y el espacio y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. Los alumnos tienen que reflexionar sobre el hecho de que el lector, en cambio, no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y calidad de información que debe incluir en función del destinatario, debe crear con palabras el "contexto" necesario para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte. Estas previsiones no son sencillas y desvelan al escritor más avezado, por lo cual los maestros que logran mayor comunicabilidad en los escritos de sus alumnos son los que acompañan la producción con preguntas orientadoras que los ayudan a no perder de vista a quién va dirigido el texto que escriben y cuánta información hay que incluir para que el lector entienda.

También los maestros ayudan a los chicos para que presenten la información en forma organizada, clara y explícita, utilizando vocabulario preciso. Los maestros que trabajan con profundidad las diferencias entre los estilos orales y escritos se preocupan por que sus alumnos hagan planes y esquemas antes de escribir los textos definitivos y los alientan a redactar borradores hasta que el texto esté completo y claro. Esto lo hacen aun con los textos breves que los chicos escriben en sus primeros intentos, de modo que adquieran tempranamente las estrategias de los escritores.

En estos casos, los maestros aprovechan para ayudar a los chicos a integrar la información y relacionarla a través del uso de conectores,

explicándoles cómo se usan y qué relación establece cada conector.

Estos maestros saben que para enseñar a escribir tienen un poderoso aliado en la lectura porque la escritura es un proceso comunicativo, constructivo e interactivo que se alimenta de la lectura, así como de la escucha y del habla. En efecto, las personas alfabetizadas no sólo adquieren conocimientos a través de la escritura, sino que además usan, cuando piensan y hablan, formas más elaboradas de sistematizar la información que han aprendido a través de la lectura, de la frecuentación asidua del lenguaje escrito. Los chicos a los que se les leen muchos cuentos incorporan rápido las frases "Había una vez" para el comienzo y el "entonces", "de pronto", "de repente" para indicar el conflicto; es decir, incorporan recursos de escritura a partir de lo que leen o de lo que les leen. Esto implica el dominio de recursos lingüísticos y de formas de pensar y de organizar la información que están asociados con la escritura, aunque se usen también al hablar.

Los maestros que logran un buen nivel de trabajo con este tercer eje saben que los chicos "se alfabetizan" desde pequeños cuando en las conversaciones relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido y cuando son alentados a explicar las causas y los motivos de sus propias acciones y de las acciones de los otros. Por ejemplo, cuando están contando algo que les pasó, se los ayuda mucho a ordenar su pensamiento y su exposición si se les pregunta "¿Cuándo pasó?", "¿Dónde fue?", "¿Quiénes estaban?", "¿Qué pasó?", "¿Por qué?". Se apropian literalmente de la lengua escrita cuando participan en situaciones diarias de lectura de cuentos y otros textos bien escritos. Los chicos continúan con el aprendizaje de un uso alfabetizado del lenguaje cuando la enseñanza de la lectura y la escritura promueve gradualmente habilidades más complejas que las necesarias para aprender a leer y escribir textos muy breves y sencillos. Al aumentar la extensión y complejidad de sus escritos, con la ayuda de sus maestros, los chicos perfeccionan su comprensión y producción de textos.

El aprendizaje de los conocimientos incluidos en los tres ejes mencionados no se produce en etapas sucesivas, sino que es un proceso que se da simultáneamente, aunque con distinto grado de apropiación según el alumno y según la tarea. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero

o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente.

Los más serios problemas, que ponen en riesgo la alfabetización desde sus comienzos, se manifiestan cuando los distintos tipos de contenidos de los tres ejes mencionados no se incluyen y articulan en el programa alfabetizador de la escuela.

Por ejemplo, en relación con el primer grupo, *conocimientos sobre la escritura*, sucede que aún en la actualidad algunos docentes implementan prácticas de alfabetización inicial que se centran exclusivamente en la apropiación del código, por ejemplo, a través de actividades de repetición y copia de las letras o números, sin explicar a sus alumnos para qué sirve y aun para qué existe la escritura o la numeración.

En estos casos, no se está prestando atención a la motivación para aprender a leer y escribir; y deberíamos reflexionar acerca de que una alta motivación es necesaria para encarar el esfuerzo que deben sostener los que aprenden. El cumplimiento de actividades alfabetizadoras basadas exclusivamente en la repetición y la copia pasiva, sin que esté presente el estímulo de saber qué significan y para qué sirven, puede bloquear severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y no permite que los alumnos entiendan que la escritura es una forma de acceso a un patrimonio y pertenencia a la comunidad cultural de los que leen y escriben.

En relación con el segundo grupo, *conocimientos sobre el sistema de escritura*, aún hoy se manifiesta considerable disenso respecto de cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas para que los niños adquieran conocimiento acerca del sistema de escritura. En las aulas se pueden observar prácticas que remiten a distintos métodos –alfabético, fónico, de la palabra generadora, global, etc.–, esto es, la convivencia de algunas metodologías eficaces con otras que ya han dado suficientes testimonios de ineficacia, muchas veces adaptadas a pretendidas propuestas innovadoras.

Al respecto, sin pretender zanjar la cuestión en estas líneas, recurrimos una vez más al conjunto de actividades que hemos reseñado antes y que fueron el producto del trabajo en las aulas de maestros que logran buenas sistematizaciones en este eje. La observación atenta de ellas permite ver que promueven la reflexión constante de los alumnos sobre las características de los sonidos de la lengua oral

y de las grafías que les corresponden en la lengua escrita, que los alumnos reflexionan a partir de las frases, palabras y sonidos que están en los textos de circulación social que ellos están tratando de leer y producir, que siempre tienen presente el producto esperado y la importancia de la tarea, que el docente y el grupo de alumnos intercambian ideas, se corrigen mutuamente, buscan información en lecturas y escrituras variadas.

En relación con los *conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito*, hay que subrayar que un enfoque de alfabetización inicial aún existente en muchas escuelas sostiene que hasta que los alumnos no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados a contenidos significativos y relevantes, asociados a campos del conocimiento (las ciencias, la literatura). No hay que confundir la posibilidad de escribir textos completos con autonomía, proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido, con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos para los niños y para su aprendizaje, a través de la mediación del docente entre el alumno y la escritura.

A su vez, dentro de esta concepción suele ignorarse el desarrollo oral de los niños y a veces se subestima su capacidad de escuchar y hablar de temas importantes, porque se subordina a su conocimiento precario de las letras y la escritura el acceso a los textos. Es decir, porque todavía puede escribir poco, lee poco. Pensemos con sentido común. Aunque escriba poco, se le puede leer a un niño un texto completo desde muy temprana edad. Lo disfruta mucho. Cuando está empezando a leer, ese texto puede dar motivo al reconocimiento y escritura de palabras clave, pequeñas frases, alternativas para los sucesos que plantea el cuento. De esta manera, la exposición a los textos y estilos escritos, a la vez que posibilita el aprendizaje de la lengua escrita, modifica, enriquece la oralidad de los chicos.

Por otra parte, se suele subestimar el papel protagónico del docente alfabetizador como mediador entre la cultura escrita como un todo y el alumno, y no meramente entre el sistema alfabético y el alumno. En un proyecto alfabetizador, el docente asume tareas de lectura y escritura que va delegando a los niños a medida que estos adquieren autonomía.

Pero entonces, volvamos a los ejemplos que encabezaron estos

capítulos: *Yo estaba sentado En enmedio de arco y se callo, el trabesaño me roso la cabesa y diego le pego hasta que yore a Mauro por haber tirado el orco. Son los recreos para mi aburridos porque la amiga de 6° B no sale todos los recreos.*

Hasta que un dia decide mandarle una carta, que la escribe durante la noche; trata de que se le entienda lo que él le quiere transmitir, pero esa carta nunca le llegó a las manos de Aide. A Felice se le murió un pez que el apreciaba y le hizo un funeral. El se enfermo y quedo postrado a la cama.

¿Se habrá trabajado con estos alumnos todo lo que expusimos? El primer texto corresponde a un alumno con seis años de escolaridad; el segundo, a una egresada del nivel medio.

Una de las dificultades notorias que la escuela enfrenta actualmente es la que se conoce como *meseta en los aprendizajes del Segundo Ciclo*. Esto es que, una vez alcanzados los aprendizajes iniciales en relación con la comprensión del principio alfabético que permite a los niños escribir palabras y oraciones breves, el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos queda interrumpido. Cuando los alumnos no han participado en situaciones de conversación, discusión, lectura y escritura de textos completos adecuados a su edad desde sus primeros aprendizajes, encuentran serias dificultades para comprender, estudiar, comunicar por escrito u oralmente el contenido de los textos de mayor extensión y complejidad propios de las distintas áreas del currículum.

Cuando se habla de textos completos, culturalmente situados, no se alude de manera exclusiva a los cuentos. Si bien estos textos desempeñan un importante rol en la alfabetización y constituyen una práctica valiosa desde el punto de vista discursivo, cognitivo y estético, que, además, cuenta con amplio consenso en la docencia, su presencia en la escuela no tiene por qué excluir la exploración, frecuentación y lectura asidua de otros textos, especialmente los que corresponden a las áreas curriculares.

Estos alumnos de nuestro ejemplo son claros exponentes de la meseta de los aprendizajes. Sus posibilidades de producir textos escritos y también su contacto productivo con la lectura quedaron allí, al final de un tercer grado... y no de los más brillantes.

CAPÍTULO III

UNA CLAVE PARA LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA: ENSEÑANZA TRANSVERSAL DE LA LENGUA

En el primer capítulo expusimos el enfoque de este trabajo y en el segundo cuáles son las condiciones que promueven un buen acceso a la primera alfabetización. Vimos que el docente que tiene conceptos claros en relación con la diversidad y la heterogeneidad, y por lo tanto trabaja de manera sostenida los conceptos de los alumnos acerca de qué es la escritura, para qué sirve, cómo está formado el código de la escritura y qué diferencia la comunicación escrita de la comunicación oral, tiene más posibilidades de que los alumnos hagan el esfuerzo de aprender a leer y escribir con clara conciencia de la meta y los pasos necesarios para alcanzarla. Además, de esta forma contribuye de manera óptima para que en los tres años del Primer Ciclo sus alumnos cumplan con la apropiación de los contenidos del primer nivel de la alfabetización o alfabetización inicial.

¿A partir del segundo ciclo se terminó el juego?

En nuestras múltiples experiencias de investigación y capacitación docente, constatamos que para resolver las actividades que se proponen en todas las áreas a partir del cuarto grado los alumnos tienen que leer, escribir, comunicar y realizar distintas operaciones como por ejemplo: describir y explicar procesos a partir de la ob-

servación de un dibujo; recuperar datos e informaciones desde la lectura autónoma de la página de un manual; comprender el planteo de un problema, aislar los datos relevantes para resolverlo y desechar los datos irrelevantes; justificar puntos de vista; formular preguntas; responder a preguntas literales, que son aquellas que se contestan con los datos evidentes y disponibles, y también a preguntas inferenciales, es decir, aquellas que requieren que el que contesta recupere información no presente explícitamente en el texto, sino en su propio conocimiento... y solo hemos enumerado algunas habilidades necesarias a partir del cuarto grado.

Baño de realismo

Algunas voces docentes registradas en diversos encuentros de perfeccionamiento nos recuerdan, sin embargo:

"De entrada, un porcentaje cada vez más grande de alumnos no puede utilizar la lectura para el trabajo escolar, o por lo menos la usan con más dificultad que los demás".

"Leen y escriben con mucha lentitud, tienen dificultades, incluso para unir los sonidos que escuchan a partir de la lectura, con su significación".

Los especialistas que analizan los problemas de aprendizaje de la lectura, como Stanovich (1989) o Perfetti (1989), piensan que, más o menos, el cinco o seis por ciento de la población escolar en cada segmento de edad tiene dificultades para vincular las actividades cerebrales de reconocer palabras y darle significación a lo leído. Es decir que un cinco o seis por ciento de los alumnos lee con mucha lentitud, tiene dificultades para memorizar lo leído y para unir los sonidos que escuchan con su significación.

¿Por qué la apreciación de los docentes parece generalizar esta dificultad a un número cada vez mayor de alumnos?

"Nadie lee en las casas. Es inútil lo que haga la escuela. No hay apoyo".

Hay que considerar el impacto de la creciente vulnerabilidad social en la vida escolar y hay que escuchar a los maestros cuando exponen sus dificultades para enseñar, especialmente a niños que viven en condiciones de extrema precariedad, frecuentemente niños trabajadores y a veces víctimas de diversas formas de violencia.

Las manifestaciones más extremas de la vulnerabilidad conducen claramente a la exclusión social. Sin duda, hay una población potencialmente escolar que ya no está dentro de la escuela, pero respecto de la población que sí está dentro de la escuela existen otras fronteras de vulnerabilidad sobre las que todavía es posible actuar.

Debemos ser realistas respecto de la tramitación de herencias culturales a través de la lectura y la escritura en estos contextos. Nuestro objetivo es lograr que los alumnos comprendan lo que leen y escriban con claridad, pero para hacerlo en tales condiciones de riesgo pedagógico, debemos reconsiderar nuestras certezas acerca de cómo se enseña a comprender lo que se lee y a escribir para posibilitar la alfabetización avanzada, también en esas condiciones extremas.

"Tenemos que mejorar la práctica de la lectura y la escritura, nos damos cuenta de que se necesita una lectura y una escritura de una calidad distinta. Las pruebas de evaluación de la calidad nos muestran dificultades persistentes".

Tendremos que tener muy en cuenta la dificultad de los chicos que manifiestan problemas con la lectura e implementar estrategias específicas para ellos. Muchos alumnos mantienen por largo tiempo dificultades para la segmentación de fonemas dentro de la palabra, para acceder a vocabulario amplio, para reconocer construcciones oracionales que tienen sintaxis compleja. Según Stanovich (1989), el acceso a la alfabetización determina la relación posterior con la lectura y la escritura. Este autor considera que aun las dificultades visuales de los disléxicos serían consecuencia y no causa de su fracaso en la lectura.

Diversos ejemplos, aportados por escuelas que hemos conocido, y con cuyos docentes hemos trabajado en distintos lugares del país, manifiestan en general el mismo tipo de problemas. Evidentemente, persisten dificultades para concretar la guía docente de la lectura así como el monitoreo y reformulación de la escritura aun de textos básicos y elementales, por lo cual deberemos examinar y perfeccionar el modelado de la lectura y la constitución del docente como lector experto, capaz de explicitar las formas de pensar y las estrategias lectoras que permiten extraer información y aprender a partir de la lectura, así como las estrategias que permiten dar forma

normativa a los escritos. Consideramos que los docentes, solicitados actualmente por múltiples demandas extraprogramáticas, pero a la vez responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura, han de recibir más indicaciones concretas, esquemas de acción detallados que les permitan llevar adelante la tarea elemental y básica de que sus alumnos aprendan a leer y escribir en la escuela.

En suma, si analizamos las exigencias que se plantean a partir del segundo ciclo y las cruzamos con algunas de las observaciones más frecuentes en las escuelas (como la que consignamos) e inclusive con más de un diagnóstico de ingreso a instituciones de nivel medio, observamos que aquí empieza una historia de desencuentros que profundiza la brecha entre lo que deberían poder hacer los alumnos y lo que efectivamente hacen en materia de lectura y escritura.

Las observaciones de los docentes respecto de las dificultades de los alumnos a partir del Segundo Ciclo coinciden en que:

- *Su lectura es silábica y vacilante, en algunos casos hasta muy avanzado el Tercer Ciclo de la* EGB.
- *Las redacciones son incoherentes, con muchas vacilaciones en cuanto a la forma de las palabras y faltas de ortografía.*
- *No comprenden las consignas escritas.*
- *Manifiestan severas dificultades en el manejo de técnicas de estudio.*
- *La expresión oral es muy simple.*
- *El vocabulario es escaso y, muchas veces, mal empleado.*
- *Los alumnos no están muy habituados a estudiar.*
- *Les cuesta reconocer las ideas principales o las palabras clave en un texto de estudio.*
- *No elaboran respuestas a partir de lo leído.*

Lo más grave es que estas dificultades se mantienen mucho tiempo. ¿Recordamos los textos de nuestros ejemplos en el capítulo 1?

Este somero listado evidencia que existe una contradicción entre lo que los docentes solicitamos que hagan y resuelvan los alumnos y nuestros propios juicios en relación con sus posibilidades concretas de hacerlo. Una buena manera de resolver esta contradicción pasa por aclarar y aclararnos algunos conceptos de base. Formulemos preguntas aparentemente ingenuas:

¿El desarrollo de esas habilidades es una tarea sencilla?

Todos tenemos conciencia de que no lo es. Observaciones como las enumeradas antes dan cuenta de las dificultades de los alumnos ante las exigencias que les plantean las lecturas y escrituras en cada campo del conocimiento. Estas dificultades parecen ser las determinantes del frecuente incumplimiento de las tareas, de las fallas en la interpretación de las consignas, de la falta de atención y comprensión y, en suma, del bajo nivel de logro en los aprendizajes de las diferentes áreas.

¿Hay alguna actividad escolar en la que no se considere importante que los alumnos sean hábiles para la generación, selección, expresión y comunicación de las ideas?

Los docentes, los padres y toda la comunidad seguramente coincidirán en que los alumnos deben desarrollar y poner en juego estas habilidades en las múltiples actividades escolares.

Entonces, el desarrollo de estas habilidades es una responsabilidad compartida por todos en la escuela. Cuando decimos todos... decimos exactamente eso. No hay área, disciplina ni actividad que no deba comprometerse en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la generación, selección, expresión y comunicación de las ideas. Estamos hablando de la transversalidad de la comprensión y producción oral y escrita como condición de base para el logro de la alfabetización avanzada.

¿Temas transversales? ¿Contenidos transversales? ¿Transversalidad?

El término *transversalidad* ha sido usado con diferentes sentidos. En algunos casos se usó para calificar temáticas que, por su naturaleza, se resisten a ser tratadas en el ámbito de una sola disciplina, por ejemplo, la salud, la sexualidad o el ambiente. En este sentido, la noción de transversalidad se refiere a enfoques pluridisciplinares de determinadas problemáticas.

La transversalidad se ha vinculado también al tratamiento de problemas sociales, llamados "temas transversales", tales como la discriminación, el multiculturalismo, la violencia o la paz.

Sin embargo, existen contenidos que no responden a las características anteriores. Nos referimos específicamente a la producción y comprensión oral y escrita que, aun cuando tradicionalmente son en-

señadas de manera sistemática dentro de un área curricular específica, Lengua, admiten un enfoque de enseñanza transversal porque:

- Se requieren como instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos de todas y de cada una de las áreas curriculares;
- Los contenidos específicos de las distintas áreas proporcionan los contextos que los conectan con experiencias concretas.

En consecuencia, su aprendizaje debe ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente.

En función de esta caracterización de contenidos transversales, los contenidos referidos a las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar ocupan un lugar central, porque, para aprender en el contexto de la escuela, los alumnos necesitan apropiarse de las formas lingüísticas y de los géneros discursivos que sirven de expresión y soporte a los conceptos de cada campo del conocimiento.

Sin embargo, es importante realizar una distinción respecto de la adquisición de estas habilidades. Hablar y escuchar son habilidades que se adquieren en el entorno social primario (la familia, el barrio) y se perfeccionan en la educación formal. La lectura y la escritura, en cambio, son objetos de enseñanza intencional cuyo dominio debe garantizar la educación básica, no solo porque son contenidos de un área sino porque son necesarios para todos los campos del conocimiento.

La alfabetización avanzada, compromiso de todos los docentes en todas las áreas

Es imprescindible que en las escuelas se organice la enseñanza de la lengua como contenido específico y como contenido transversal en forma de proyecto articulado.

Algunas sencillas pautas para pensar esa organización pueden ser las siguientes:

- Para que el desarrollo de la lengua como contenido específico y con valor instrumental sea posible, en la escuela es necesario formar hablantes y oyentes competentes, lectores que comprendan lo que leen y escritores correctos.
- Todas la áreas del conocimiento escolar pueden y deben contribuir a la adquisición de estas habilidades a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones. Es decir, todas las áreas curriculares tienen un quehacer y una responsabilidad en cuanto al desarrollo de la lengua.
- En relación con estos saberes se articula el proyecto alfabetizador de la escuela. En este proyecto, que abarca toda la escolaridad obligatoria, ya lo dijimos antes, la *alfabetización inicial* sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y la habilidad lectora; y a partir del Segundo Ciclo y en adelante, la *alfabetización avanzada* consolida y desarrolla los conocimientos adquiridos. En este sentido, un principio que orienta la enseñanza de este ciclo es el trabajo progresivo sobre las estrategias de autonomía de los alumnos respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, no solo para consolidar los aprendizajes del primer ciclo, sino centralmente para lograr que los alumnos y alumnas puedan *leer y escribir para aprender* los contenidos de las diversas áreas curriculares.

Para lograr estas metas, es necesario articular el trabajo del área de Lengua con el de todas las áreas, para la enseñanza de estos dominios básicos:

- La lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información.
- La escritura de los géneros propios de este nivel de alfabetización avanzada y necesarios para el aprendizaje de las áreas curriculares.
- La oralidad y la escucha.
- El desarrollo del vocabulario.
- El conocimiento de la normativa.

En las páginas que siguen trataremos de desarrollar estas ideas fuerza: los alumnos tienen que ser apoyados en todas las áreas con enseñanza explícita de lectura, con un trabajo sostenido sobre reconocimiento de sus propios problemas en el procesamiento de la información a través de la lectura, que les permita recuperar y emplear lo que leen para enriquecer su propia enciclopedia personal y su propia producción escrita, con una educación específica de su capacidad de escuchar y hablar y con un conocimiento normativo que les posibilite el autocontrol de sus producciones. Si bien estas habilidades no agotan las necesarias para ser un alfabetizado avanzado, sí son bases imprescindibles, sobre todo para la promoción de alumnos en contextos de diversidad y vulnerabilidad.

Un instrumento de indagación

En el año 2001, como Referencista del Proyecto Polos de Desarrollo del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología a cargo del Proyecto "Aprendizaje de la lengua escrita" en la provincia de Santa Fe, con el grupo de docentes que nos acompañaban en esa instancia, nos propusimos identificar los factores que contribuyen u obstaculizan un enfoque de enseñanza transversal de la lengua en nuestras escuelas. Y para conocer esos factores nos pareció importante buscar información referida a las estrategias de enseñanza que empleamos los docentes, con el objeto de ver en qué medida y de qué forma estamos promoviendo una enseñanza transversal de la lengua en las escuelas.

Para recoger información diseñamos un sencillo instrumento destinado a colegas que enseñan diversas áreas curriculares en la escuela. El instrumento que empleamos es un cuestionario estructurado en torno de diez preguntas que relevan las características del trabajo docente en relación con el desarrollo del vocabulario, la lectura, la escritura, la oralidad y la implementación de proyectos transversales.

Luego, volvimos a administrar este sencillo cuestionario a otros docentes en el año 2002, en el marco de un trabajo de capacitación docente en la provincia de Buenos Aires y en el año 2003 lo llevamos a Jujuy en el contexto de capacitaciones docentes para el Tercer Ciclo de la EGB. Lo transcribimos aquí porque pensamos que puede ser de utilidad para que en las escuelas nos interroguemos acerca de qué estamos haciendo, desde cada área, para el tratamiento transversal de las habilidades de comprensión y producción de textos, necesarias para lograr la alfabetización avanzada.

Relevamiento de datos acerca de trabajo de lengua como contenido transversal

Escuela: .....

Docente / área / disciplina: .....

Año: .....

1. ¿Estableció para este año un vocabulario específico de su área, que los alumnos deben comprender y emplear? .....

2. ¿Cuántas palabras tiene el vocabulario seleccionado? .....

3. Marque con una cruz cuáles de las siguientes actividades lleva / rá

a cabo en relación con el vocabulario:

- Usarlo con frecuencia.
- Explicar su significado y sentido en los contextos específicos.
- Supervisar que los alumnos lo empleen con propiedad y pronunciación correcta.
- Supervisar que los alumnos lo escriban con ortografía correcta.
- Sistematizar el vocabulario en esferas semánticas.
- Sistematizar el vocabulario en campos conceptuales.

4. ¿Seleccionó para sus alumnos de este año lecturas complementarias relacionadas con su disciplina / área? ¿Cuántas? Mencione las fuentes. .....

.....

.....

.....

5. Marque con una cruz cuáles de las siguientes actividades lleva / rá a cabo en relación con la lectura:

- Activación de conocimientos previos de los alumnos sobre el tema que trata la lectura.
- Búsqueda de palabras clave en el texto.
- Comprensión de las formas de conexión lógica de las oraciones y párrafos.
- Reconocimiento de las unidades de información en el texto.
- Reconocimiento de la información explícita.
- Reconocimiento de la información implícita o presupuesta.
- Elaboración de resúmenes u organizadores gráficos a partir de la lectura.
- Verificación de la comprensión lectora.

6. ¿Establece en su planificación los textos escritos que hará producir a sus alumnos? Sí-No.

Especifique el / los tipo / s de texto: .....

.....

.....

.....

7. Marque con una cruz cuáles de las siguientes propiedades del escrito tiene en cuenta y monitorea:

- La adecuación del escrito al contexto en que se lo va a usar.

- La adecuación del escrito al modelo seleccionado.
- El empleo del vocabulario específico.
- La estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea.
- La coherencia.
- La corrección ortográfica.
- La presentación y prolijidad.

8. Marque con una cruz cuáles de las siguientes actividades orales desarrolla con sus alumnos:

- Brindar oportunidades para que los alumnos pregunten.
- Que los alumnos expongan temas disciplinares.
- Que participen en actividades grupales donde debatan y argumenten.

9. Marque con una cruz cuáles de las siguientes propiedades de los discursos orales tiene en cuenta y monitorea:

- Supervisar el ajuste del desempeño del alumno al tipo de discurso oral solicitado.
- Supervisar tono, fluidez, articulación.
- Supervisar el empleo del vocabulario específico.
- Supervisar la pertinencia disciplinar.
- Supervisar la recuperación de información explícita e implícita en la comunicación oral.
- Detectar y resolver ambigüedades.
- Supervisar la coherencia general en el desempeño oral.

10. ¿En su escuela se está llevando a cabo alguno de los siguientes proyectos? Marque con una cruz.

- Proyecto de lectura en la escuela.
- Proyecto de ortografía en la escuela.
- Proyecto de diario en la escuela.
- Otros. Explique brevemente: .....

.....

En las páginas que siguen, cuando desarrollemos los contenidos y estrategias necesarios para el logro de la alfabetización avanzada, nos referiremos a las respuestas características para cada ítem, que hemos obtenido personalmente cuando trabajamos el cuestionario con docentes en todas las instancias que enumeramos, a lo largo de tres años.

CAPÍTULO IV

LA LECTURA. LEER ES UN VALOR

PRIMERA PARTE: CONCEPCIONES PARA REVISAR

En 2002, la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo administró pruebas de lectura a alumnos de EGB de treinta y cinco países. La Argentina ocupó el puesto treinta y uno, por lo cual algunos manifestaron una módica alegría –"Por lo menos no somos los últimos"–, pero la mayoría se alarmó. Los medios consultaron a especialistas, quienes expusieron diversas causas del fracaso en la comprensión lectora de nuestros alumnos.

Algunos focalizaron la mirada hacia la escuela y señalaron la extensión insuficiente de la jornada escolar, la designación de docentes sin experiencia en los primeros grados, el hecho de que algunos maestros no son asiduos lectores y por lo tanto no se constituyen en modelos lectores para sus alumnos. Otros se sinceraron: los resultados replican las conductas de la sociedad argentina donde la lectura ha dejado de ser objetivo central, y finalmente no faltaron quienes proponían la "mano dura lectora": que se lea, que se enseñe, que haya disciplina, y se acabó.

No es tan fácil. No sirve la estadística sin propuesta ni la extensión para hacer más de lo mismo. Tampoco el *fiat lector* por decreto. Si fuera tan sencillo, la lectura no estaría en retroceso, y no sólo en nuestro país, sino en el nivel mundial. Asimismo, la culpabilización no sirve si no acerca soluciones a la formación y la práctica del docente.

Veamos qué nos dice nuestra encuesta informal respecto de la lectura como contenido transversal. Recordemos que ese instrumento fue administrado a diversos docentes de distintas comunidades a lo largo de tres años.

Generalmente, cuando preguntamos a los docentes si habían seleccionado para sus alumnos de ese año lecturas complementarias relacionadas con su disciplina, más del ochenta por ciento contesta afirmativamente.

Entonces preguntamos, además, qué tipo de actividades llevan o llevarían a cabo en relación con la lectura.

Recordemos las opciones:

¿Activan los conocimientos de los alumnos sobre el tema de la lectura, antes de leerla? Por ejemplo, fijándose en el título de la lectura, ¿preguntan de qué tratará, qué saben / sabemos acerca de ese tópico? ¿Recorren el índice? ¿Anticipan contenidos?

Cuando leen, ¿buscan palabras clave, necesarias para la comprensión del texto, y se aseguran de que los alumnos las entiendan?

¿Tratan de que los alumnos comprendan las formas de conexión de las oraciones y párrafos?

¿Se preocupan por dejar bien clara para todos la información explícita, expresada en el texto?

¿Trabajan con los alumnos para que recuperen la información implícita o presupuesta?

¿Elaboran resúmenes y organizadores gráficos a partir de la lectura?

Los datos recogidos nos permiten pensar que los colegas encuestados se preocupan mayoritariamente por constatar la comprensión lectora de sus alumnos como producto y que, en tal sentido, la mayoría propone a sus alumnos actividades de respuesta a cuestionario y, a veces, de resumen.

En cambio, las estrategias que llevan a la comprensión de las unidades que se deben seleccionar para resumir, tales como reconocer unidades de información, discriminar información explícita, recuperar la información implícita necesaria para la comprensión, trabajar fuertemente la información que proviene de las formas de conexión del texto, alcanzan menores porcentajes en nuestra encuesta informal. De esto inferimos que se ofrecen pocas oportunidades para enseñar a los alumnos los procedimientos concretos que contribuyen a la comprensión lectora.

Quizá para muchos colegas la enseñanza de la comprensión lectora es "cuestión de Lengua" y como tal debe ser gestionada exclusivamente por los docentes del área específica. A lo largo de estas páginas veremos que la enseñanza de la lectura es responsabilidad de todos los maestros y profesores, cada uno en su área o disciplina y todos con una meta común: que los alumnos entiendan lo que leen.

En la base de este hiato entre lo que se enseña y lo que se pide en materia de lectura creemos que puede haber algunas concepciones equivocadas acerca del acto lector, sus dificultades y la manera de superarlas, y también puede haber desconocimiento sobre lo que cada uno puede hacer y cómo encararlo. Trataremos de ayudar a los docentes en general, ya que todos ellos tienen responsabilidad en la formación de lectores, para que vean cuáles son las dificultades a las que se enfrentan y cuáles las soluciones que han mostrado los docentes que logran mejores resultados en sus alumnos. Para ello, examinaremos en primer lugar cuáles son las concepciones, ideas, pensamientos en torno de la lectura, que pueden contribuir a obstaculizar la conformación de una sólida y extendida comunidad de lectores.

Primera concepción para revisar: considerar que la formación de un lector es una cuestión de mera exposición a la experiencia, de simple contacto con el material de lectura.

Aquí el problema consiste en que se naturaliza la relación del que aprende a leer con la lectura.

Tal vez nos convenga mirar un poco la historia de la lectura y la escritura a través de autores como Olson (1991), Chartier (1999), Ong (1987), para distinguir las actividades naturales relacionadas con el lenguaje, que están ligadas a la especie, como el oír y el hablar, y las actividades que nacen de la civilización y de la cultura y que no son naturales, como por ejemplo, la escritura.

En el mundo hay aproximadamente 5.500 lenguas, de las cuales menos de 200 tienen un sistema de escritura. Como dato de la realidad, esta enorme diferencia numérica nos debería llevar a pensar

que leer y escribir, construir una escritura y servirse de ella, no está biológicamente determinado y además es algo difícil.

Los seres humanos están equipados naturalmente para la escucha lineal de las unidades lingüísticas, que sigue la linealidad de la señal sonora. Para esto el cerebro procesa los sonidos del habla en su carácter de fonemas, es decir, unidades distintivas que permiten diferenciar significados, lo cual, por ejemplo, le hace posible reconocer significados diferentes en *la capa / la cama / la cara*.

Asimismo, están dotados biológicamente para la visión simultánea, la visión que tenemos de una escena, de un cuadro.

Como un producto cultural, a través de siglos de ajustes y a través de diversas formas de representación de su experiencia, fijadas en cavernas y estelas, en papiros y arcillas, el hombre fue desarrollando sistemas de representación que requerían una visión especializada, una visión que permitiera adquirir informaciones y conocimientos a partir de una serie lineal de símbolos visuales, como diría magistralmente Francisco de Quevedo: "Escucho con mis ojos a los muertos". El invento del alfabeto permitió que los estudiosos de la escritura le dieran un nombre a esa visión específica: visión alfabética.

La visión alfabética sigue la linealidad de la escritura descifrando al mismo tiempo su valor alfabético / fonético y captando su significado. Esta forma de percibir comparte características de la visión, dado que se percibe por los ojos, y de la escucha, dado que va procesando información que se presenta linealmente (letra por letra, palabra por palabra). Esta visión alfabética tiene que ser educada y ejercitada. Por eso la lectura, especialmente en sus etapas iniciales o de aprendizaje, exige esfuerzo por parte de los que aprenden a leer y supone más cansancio cognitivo.

Los docentes deben tener siempre en mente las características complejas y exigentes de este proceso de la lectura, así como comprender los momentos de cansancio y las dificultades que enfrentan los más chicos cuando están aprendiendo a leer, pero no para dejarlos librados a su suerte sino para celebrar un clarísimo contrato pedagógico con el niño y su entorno, tendiente a motivarlo para la responsabilidad y además brindarle enseñanza específica acerca

de cómo hace un lector para leer, según vimos en el primer capítulo.

Segunda concepción para revisar: considerar que porque los alumnos interpretan lo que escuchan, comprenden igualmente lo que leen.

Aquí el problema consiste en que se minimiza la complejidad del proceso superior de la lectura.

Examinemos esta situación cotidiana en las escuelas:

El / la docente acaba de escribir una consigna en el pizarrón o acaba de entregar una consigna escrita a los alumnos. Los alumnos empiezan a leer y preguntan: "¿Qué hay que hacer?". El docente responde y recién en ese momento se ponen a trabajar.

Ahora bien, esto no pasa solamente en primer año, cuando están empezando a leer. Hasta muy avanzada la escolaridad, los alumnos preguntan, aun cuando la información está a su alcance en forma escrita. Esto sucede porque recurren a su habilidad para la interpretación de la señal fónica que es anterior, adquirida, y que les cuesta mucho menos esfuerzo, en lugar de ejercitar la comprensión de la lengua escrita. Es que hasta que logran velocidad lectora a través de la práctica sostenida de lectura tanto en voz alta como en silencio, los alumnos "se dicen a sí mismos" lo que leen y en este proceso dependen de su memoria, de su atención dispersa, de la dificultad para reconocer las palabras, y todo esto los cansa.

El docente puede verse llevado a pensar que los alumnos que participan entusiastamente cuando él lee un cuento, y en esa ocasión entienden, preguntan, interpretan, infieren, pueden de manera automática transferir estas habilidades a la lectura silenciosa y autónoma, pero no es así. El intercambio oral en clase, para haber dado como resultado ese nivel de participación, ha de haber contado necesariamente con preguntas del docente, variadas respuestas y reflexiones de los alumnos, confrontación de ideas sobre un mismo tema, sistematizaciones parciales de lo conversado. Cuando hablamos de comprensión lectora, hablamos de la soledad frente a un texto escrito que no conversa, no pregunta, no discute y no sistematiza y que, por eso mismo, requiere que sea el lector quien formule interrogantes y el mismo lector quien busque las respuestas en el texto.

Para que los alumnos aprendan a comprender lo que leen solos y en silencio hay que enseñarles a hacerlo a través de un cuidadoso trabajo de guía para que se concentren en la lectura, comprendan las palabras, las frases y los párrafos, extraigan los conceptos centrales, reflexionen sobre su significado y elaboren una representación acerca de qué hacer con lo que han leído.

Todo esto lleva tiempo y esfuerzo conjunto de docentes y alumnos. Recordemos con Vigotsky: "Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica" (Vigotsky, L. 1996, *Obras escogidas*, T. III, Madrid: Visor).

Recordemos a la vez, con fuerte insistencia, que la lengua escrita no es "natural", sino un aprendizaje cultural exigente, de manera que hay que enseñar a leer en silencio.

Tercera concepción para revisar: para todos los que aprenden a leer, la lectura consiste en comprender la escritura de la misma lengua que ellos hablan.

Aquí el problema consiste en no comprender que la lengua escrita es una lengua estándar común y que, en cambio, los hablantes emplean diferentes variedades orales; por lo tanto, no hay correspondencia perfecta entre lo que se habla y lo que se escribe, lo cual da lugar a dificultades en la comprensión.

En ese sentido, invitamos a profundizar el análisis de la lengua escrita como otra lengua que se aprende en la escuela. No como la forma escrita de la misma lengua que se habla, tal como se habla, sino como un desafío de aprendizaje semejante al que plantea el bilingüismo, tal como expusimos en el capítulo de presentación del libro.

Allí dijimos que los alumnos que provienen de un nivel socioeconómico muy bajo emplean, frecuentemente, una variedad dialectal oral que se encuentra a gran distancia lingüística respecto de la variedad estándar, especialmente de la variedad escrita que se encuentra en los libros de texto y otros materiales de lectura. Para estos alumnos hay un cambio notable entre su lengua oral y las variedades y registros de la lengua escrita. Tienen dificultades para cambiar su variedad oral a la variedad estándar escrita, tanto en la comprensión como en la producción.

¿Recordamos el escrito de la egresada de nivel medio del capítulo 1? Volvamos a leerlo y pensemos en que el resumen del cuento que escribió informa mucho acerca de las dificultades de su comprensión lectora.

En lugar de ver los problemas de los alumnos con la lengua escrita y la lectura como exponentes de dificultad individual o trastorno de aprendizaje, nos preguntamos: ¿cómo ayudaríamos a una persona que tiene dificultades con lo que lee y escribe, si nos dijeran que es extranjero, que tiene dificultades para comprender la lengua en que están escritos los textos?

¿Prepararíamos un acercamiento oral, conversacional, a cada lectura, de tal manera que el extranjero antes de leer pudiera comprender las características del contexto del texto? ¿Le prepararíamos un vocabulario para cada lectura? ¿Le proporcionaríamos ayuda para entender y construir las frases? ¿Mostraríamos nuestras propias estrategias de lectores, para que pueda ver a través de un modelo concreto, cómo se hace frente a un problema de comprensión? ¿Lo ayudaríamos inclusive a reconocer los límites de las palabras, a diferenciar los grupos gráficos existentes y no existentes?

Estos interrogantes se conectan con el punto siguiente.

Cuarta concepción para revisar: una vez que aprendieron a unir cada letra con su sonido y pueden oralizar correctamente cualquier palabra, los alumnos ya entienden todo lo que leen.

Aquí el problema consiste en que se reduce la lectura a sus aspectos formales y mecánicos, sin entender su carácter de actividad cultural.

La comprensión lectora no es una actividad automática, sino una actividad cultural de nivel muy alto. Como apunta Hébrard (2000, MEGVT, conferencia), los lectores expertos entendemos bien un texto porque somos cultos en el campo en el que está inscripto ese tex-

to. Por eso mismo debemos reconocer con modestia que no entendemos cabalmente todos los textos del mundo sino aquellos en los que, como dice el maestro Hébrard, "no somos extranjeros". La dificultad de la lectura escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y a medida que aumenta la complejidad de lo escrito, consiste en hacer que los chicos lean textos para los que todavía **no son muy cultos, donde son como extranjeros en territorio desconocido.**

Frecuentemente, los docentes consideran que por ejemplo en el tercer año, ya han puesto en práctica algunos procedimientos de guía para la comprensión lectora y que su reiteración puede fatigar a los alumnos. Sin embargo, la apropiación de estrategias de lectura es un proceso **recursivo**, es decir, repetido con varios textos del mismo tipo, y **espiralado**, esto es, puesto en juego con otros textos que a la vez repiten características y rasgos de modelos anteriores, pero además van planteando paulatinamente otras dificultades porque son más extensos, más complejos y más específicos de un campo del conocimiento.

Esta doble condición de proceso recursivo y espiralado debe ser comprendida por los docentes y también por los alumnos, a fin de que mantengan actualizado el contrato pedagógico que rige el proyecto de comprender lo que se lee. Los docentes habrán de proponer textos que año a año planteen nuevos desafíos lectores y los alumnos habrán de poner en juego conocimientos adquiridos y a la vez, cada año habrán de ampliar su repertorio personal de estrategias de lectura. Ciertamente, esto justifica una vez más que se trata de una responsabilidad compartida por todos los docentes, cualquiera que sea su especialidad.

Ahora bien, en esto de guiar a los alumnos en el camino de la comprensión lectora, nos enfrentamos con un obstáculo: el tiempo. Nuestra experiencia en las problemáticas de la lectura nos hace pensar que para aprender a leer hace falta mucho más tiempo de andamiaje y guía docente que el habitualmente empleado en las escuelas. Este proceso debería mantenerse a lo largo de toda la escolaridad obligatoria con estrategias específicas de acompañamiento, andamiaje y modelado del docente, según veremos más adelante.

Quinta concepción para revisar: la autonomía lectora se construye de manera autónoma.

Aquí el problema consiste en que se desvaloriza el carácter profundamente social de la lectura y se minimiza la figura del docente.

Según la sintética fórmula de Teresa Colomer (1993): "No se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma. La idea de que a leer se aprende leyendo da por supuesto que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Por el contrario, en la didáctica de la lectura se valorizan cada vez más los modelos de enseñanza explícita de la comprensión lectora.

Es que la lectura es una actividad social que supone grupos humanos que comparten entre sí las significaciones de los textos y la profesión docente ayuda a la construcción de esos grupos que comparten las significaciones, se plantean preguntas y pueden llegar a modificar y mejorar su comprensión de las lecturas.

Además, la comunidad de lectores, la pertenencia a un aula donde se lee, la frecuentación de una biblioteca, permiten cumplir con otro principio que favorece la formación del buen lector. Como dice Simone (2000): "En el campo textual es válido el principio de la acumulación: el que conoce más textos puede entender y conocer más fácilmente otros nuevos. La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación". Esto quiere decir que un proyecto de comprensión lectora de textos de estudio no se satisface con unos pocos textos para ejemplificar alguna estrategia. Hay que pensar en una batería de muchos textos por cada campo del conocimiento, para que los alumnos se familiaricen con sus características y los comprendan cada vez mejor y más rápidamente. Es invalorable la función de un docente promotor de estas selecciones e impulsor de estas lecturas.

Además, hay una poderosa interrelación entre el habla, la lectura y la escritura. Al hablar sobre lo que saben y no saben acerca de un tema sobre el que luego van a leer, los alumnos activan su pensamiento, exponen los propios procesos de inferencia y se enriquecen con el intercambio en el aula. El docente los ayuda a sistemati-

zar en el pizarrón y los cuadernos los principales conceptos. Luego leen un texto, confirman o disconfirman lo que pensaban, construyen resúmenes o anotan frases clave, siempre con la guía y el andamiaje del docente hasta que aprenden a hacerlo solos, pero volviendo al andamiaje docente cuando el texto es más especializado o más extenso que los habituales.

Finalmente, recordemos que en toda buena relación de las personas con la lectura y el conocimiento, puede rastrearse una matriz, una experiencia fundante que abrió la puerta para leer y conocer. Pensamos que es central formar una comunidad lectora en la escuela, donde los docentes y los alumnos más expertos ayuden a leer a otros que tienen dificultades. Consideramos, por nuestra experiencia como docentes, que la formación de una comunidad lectora en la escuela es una empresa muy difícil, que requiere un alto grado de compromiso y de organización institucional, pero que es la respuesta más adecuada y coherente que puede ofrecer la escuela: demostrar a los alumnos, sobre todo a los que no tienen ni han tenido experiencias familiares de valorización de la lectura, que leer es un valor dentro de la escuela, que todos los docentes coinciden en la importancia de la lectura y que todos conocen formas de ayudar a los alumnos a ser más cultos, a conocer más para entender cada vez más lo que se lee.

CAPÍTULO V

LA LECTURA, DESDE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL... Y PARA SIEMPRE

SEGUNDA PARTE: TRANSVERSALIDAD DE LA LECTURA. ¿QUÉ PUEDE HACER CADA UNO DE NOSOTROS? ¿QUÉ PODEMOS LOGRAR ENTRE TODOS?

Todas las áreas recurren a la lectura y todos los docentes reclamamos competencia lectora de nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo, como vimos, ni la mera disponibilidad de los textos en la escuela, ni su lectura en soledad por parte de los alumnos garantizan la comprensión, la profundización, el análisis y la selección de contenidos relevantes a partir del acto de leer.

Es necesario que todos los docentes enseñemos a los alumnos a comprender los textos desde la especificidad de cada campo del conocimiento. No solo porque los textos tienen características específicas, sino porque un texto solo es válido si aquello que dice tiene sentido desde uno o más campos del saber. Para eso, es importante que los docentes propongamos estrategias a través de las cuales nuestros alumnos puedan aprender cómo se busca, se reconoce, se procesa y se emplea la información correcta.

Una propuesta: explicitemos las responsabilidades compartidas para la enseñanza de la lectura.

Entre 1991 y 1992, llevamos a cabo un trabajo de capacitación

docente en el área de la comunicación en la provincia de Río Negro. Se trataba de talleres organizados en el marco de una asistencia técnica de Flacso. A partir de allí diseñamos un proyecto de lectura institucional que nos permitió tomar contacto con los profesores de las escuelas medias del Alto Valle, la línea Sur, Viedma y Bariloche.

El proyecto es sumamente sencillo. A principio de año se reúnen los profesores / maestros de las distintas áreas y se comprometen a desarrollar con sus alumnos una lectura por mes o cada quince días. La lectura debe cumplir con ciertos requisitos:

- Estar integrada al programa de trabajo de la disciplina o área.
- Provenir de una fuente diversa respecto del tipo de texto informativo expositivo que trabajen habitualmente los alumnos. Por ejemplo, si usan un manual, para este proyecto conviene buscar un artículo de divulgación científica o una entrada o artículo proveniente de enciclopedia.
- Leer ese material con fuerte modelado y andamiaje, tal como vamos a proponer en este capítulo.
- Registrar los progresos y las dificultades de los alumnos.
- Compartir periódicamente la experiencia con los colegas y el equipo directivo, para imprimir los ajustes necesarios.

Desde entonces hasta hoy, en diversas ocasiones en que nos ha tocado compartir espacios de reflexión sobre la lectura en las áreas con docentes, se refuerza nuestro convencimiento acerca de que el aprendizaje de la lectura en el contexto escolar requiere un trabajo de enseñanza compartido entre colegas que dictan el área de Lengua y colegas que tienen a su cargo otras áreas curriculares. En nuestro trabajo en el Ministerio de Educación, entre 1994 y 1998 junto con la Lic. Silvia González sistematizamos estas recomendaciones generales:

Le corresponde a cada área: la selección de un conjunto de lecturas disciplinares adecuadas al ciclo y al año. La organización de sesiones de lectura de esos textos donde se aseguren los intercambios que facilitan y enriquecen la lectura, la activación de conocimientos previos acerca del tema, la identificación de preconceptos. En esta instancia, los docentes se constituyen en modelos de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área. De esta manera, los alumnos y alumnas reciben los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir del acto de leer.

Le corresponde a Lengua: la enseñanza y desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura que puedan ser empleadas en todas las áreas. Estas son: activación de conocimientos existentes, reconocimiento de unidades significativas en el texto, búsqueda de palabras clave, comprensión de las organizaciones y formas de conexión de las oraciones, párrafos y textos completos, reconocimiento de la información explícita o manifiesta y de la información implícita o presupuesta, inferencias, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos a partir de la lectura, poslectura y análisis de lo leído, verificación de la comprensión lectora.

En el sentido expuesto por Hébrard, sostenemos que leer es leer con otros, crear una comunidad que habla sobre los textos que lee, que comparte significados. Veamos cómo se ponen en práctica estas líneas de trabajo con la lectura.

La curiosidad como arma de lectura

Iniciemos esta indagación acerca de cómo leer con los alumnos develando los procesos de lectura y los interrogantes que promueve el párrafo inicial de la novela *La fiesta del Chivo*, de Mario Vargas Llosa. Nada mejor que ponerse en situación de lector curioso para guiar la curiosidad de los alumnos.

Urania. No le habían hecho un favor sus padres; su nombre daba idea de un planeta, de un mineral, de todo, salvo de la mujer espigada y de rasgos finos, tez bruñida y grandes ojos oscuros, algo tristes, que le devolvía el espejo. ¡Urania! Vaya ocurrencia. Felizmente ya nadie la llamaba así, sino Uri, Miss Cabral, Mrs. Cabral o Doctor Cabral. Que ella recordara, desde que salió de Santo Domingo ("Mejor dicho, de Ciudad Trujillo", cuando partió aún no habían devuelto su nombre a la ciudad capital), ni en Adrian, ni en Boston, ni en Washington D. C., ni en New York, nadie había vuelto a llamarla Urania, como antes en su casa y en el Colegio Santo Domingo, donde las sisters y sus compañeras pronunciaban correctísimamente el

disparatado nombre que le infligieron al nacer. ¿Se le ocurriría a él, a ella? Tarde para averiguarlo, muchacha; tu madre estaba en el cielo y tu padre muerto en vida. Nunca lo sabrás. ¡Urania! Tan absurdo como afrentar a la antigua Santo Domingo de Guzmán llamándola Ciudad Trujillo. ¿Sería también su padre el de la idea?

Está esperando que asome el mar por la ventana de su cuarto, en el noveno piso del Hotel Jaragua...

(Vargas Llosa, Mario, *La fiesta del Chivo*, Buenos Aires: Alfaguara, 2000).

Luego de la primera lectura, esa que nos deja en silencio, saboreando las frases, empezamos a preguntarnos, a dejar fluir nuestra curiosidad. Nuestro procedimiento de lectura indagatoria es muy simple: transformamos cada frase, fragmento significativo o palabra clave en una pregunta y ensayamos respuestas, para lo cual en algunos casos deberemos consultar otras fuentes, diccionarios, enciclopedias, además del texto:

¿Urania? ¿Qué sentidos se despliegan a través del nombre de la protagonista?

- Urano, planeta alejado del sol, frío. En la mitología griega, hijo de la tierra (Gea) con la cual se unió y engendró muchos hijos, como los Titanes, Cíclopes, Océano. Los mantuvo encerrados hasta que instigados por Gea se rebelaron, mutilaron a su padre para que no tuviera más hijos y lo desterraron. El nombre de la protagonista abre sentidos: frialdad y conflicto paterno.
- Uranio: mineral radiactivo. ¿Tal vez una doble significación que incluye peligrosidad y beneficio?
- El nombre Urania es parónimo de *huraña:* que huye y se aleja de la gente, intratable, propensa al aislamiento.
- *Mujer espigada y de rasgos finos, tez bruñida:* la descripción, breve, connota belleza y latinidad (tez bruñida).
- *¿Ojos algo tristes?* Confirma los sentidos conflictivos y oscuros sugeridos por el nombre Urania.
- *¿Nadie la llamaba así, sino Uri, Miss Cabral, Mrs. Cabral o Doctor Cabral?*

Es una latina (Urania Cabral), vive ahora en país sajón, porque no la llaman señora sino Mrs. Tiene edad mediana y aspecto juvenil (puede ser Miss o Mrs.), ha cursado estudios superiores de posgrado (Doctora).

- *¿Salió de Santo Domingo ("Mejor dicho, de Ciudad Trujillo", cuando partió aún no habían devuelto su nombre a la ciudad capital)?*

Salió antes de 1960, todavía Santo Domingo llevaba el nombre del dictador Rafael Leónidas Trujillo, que gobernó la República Dominicana durante treinta años y fue asesinado.

- *¿Ni en Adrian, ni en Boston, ni en Washington D. C., ni en New York, nadie había vuelto a llamarla Urania?*

Vive o vivió en los Estados Unidos, en lugares con alta actividad académica, comercial y diplomática.

- *¿En el Colegio Santo Domingo, donde las sisters?*

Iba a un colegio privado de monjas americanas. En América Latina eso significa pertenencia a clase alta, dinero.

- *¿Tu madre estaba en el cielo? ¿Tu padre muerto en vida? ¿Nunca lo sabrás?*

La madre murió cuando ella era pequeña: "en el cielo" es una frase infantil fijada en su memoria afectiva. El padre está muerto en vida: ¿enfermo?, ¿muerto para ella, por algún conflicto?, ¿preso?, ¿confinado? Evidentemente no puede o no quiere comunicarse con su padre (*Nunca lo sabrás*).

- *¿Afrentar a la antigua Santo Domingo de Guzmán llamándola Ciudad Trujillo?*

Llamar "Trujillo" a la ciudad es considerado afrenta, ofensa, la protagonista manifiesta total rechazo al régimen.

- *¿Sería también su padre el de la idea?*

El padre era alguien poderoso que pudo haber tenido y concretado la idea de llamar "Ciudad Trujillo" a la capital del país, antes también habrá tenido otras ideas igualmente influyentes. Pero entonces: ¿quién es o era ese padre muerto en vida?

- *¿Está esperando que asome el mar por la ventana de su cuarto, en el noveno piso del Hotel Jaragua?*

Está de regreso en Santo Domingo. Empieza la novela.

Hemos recorrido el texto, preguntando. A través de esas preguntas nos damos cuenta de que sabemos o podemos averiguar mucho más de lo que creíamos en nuestra primera lectura. Anti-

cipamos hipótesis acerca del contenido de la novela, se aguza nuestro interés por leerla. Como dato anecdótico: hemos llevado este texto tanto a ambientes educativos formales (maestros, directores) como a ambientes educativos informales (voluntarios de centros de apoyo escolar en las cuatro regiones del país). Invariablemente, después de la lectura dialogada a través de preguntas piden leer la novela completa. ¿Será lo mismo con los textos de estudio? ¿Será posible poner en marcha estos procesos de interés y curiosidad, de comprensión e inferencia, con textos informativos de diferentes campos disciplinares?

En 2003 y 2004, desarrollamos un trabajo referido a la problemática de la comprensión lectora de los alumnos del segundo ciclo, es decir concretamente, la comprensión lectora correspondiente a los primeros pasos en la segunda alfabetización, en el marco de la capacitación de docentes y directivos en la provincia de Buenos Aires, y en La Rioja, en el marco de la capacitación de docentes de institutos de formación docente.

Detallamos los pasos seguidos en esas ocasiones porque creemos que dan cuenta de lo que se puede hacer con la lectura de textos de estudio. Además, la investigación que promovimos en esas oportunidades nos permitió individualizar las dificultades que tienen los alumnos, justamente en los inicios de la etapa correspondiente a la segunda alfabetización o alfabetización avanzada.

La experiencia que pasamos a detallar es fácilmente replicable en otras escuelas, permite sistematizar rica información acerca de dificultades lectoras al comienzo de la puesta en marcha de un proyecto de alfabetización avanzada y promueve formas de trabajo docente que sin duda contribuyen a aumentar la capacidad lectora de los alumnos.

Una tarea central en la primera etapa del proyecto fue el diseño de la evaluación diagnóstica inicial que administramos a los alumnos seleccionados. Elegimos un texto que fue presentado originalmente por Flora Perelman de Solarz, docente de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la UBA, en el contexto de la investigación "Construcción del resumen", publicada en la revista *Lectura y Vida*, año 15,

Nº 1, marzo 1994. Nos pareció adecuado porque el estudio de casos de esa investigación fue realizado sobre población escolar de segundo ciclo, es decir, claramente correspondiente al comienzo de la etapa de la alfabetización avanzada.

Elaboramos conjuntamente con los docentes las actividades que solicitaríamos a los alumnos y las claves de corrección. Nos decidimos por secuenciar las actividades de prelectura, lectura y poslectura porque permiten apreciar los pasos mediante los cuales el lector construye activamente su interpretación del texto e identificar las fortalezas y debilidades en ese proceso. Así, el diagnóstico no es una suma de ítems sueltos sino una estructura que permite observar el desempeño del alumno frente a los diversos problemas que le plantean la lectura y la escritura que usa para dar cuenta de su lectura. A la vez, pensamos que esta evaluación diagnóstica abría el camino para que los docentes se familiarizaran con el modelo de enseñanza directa que se les propondría después, modelo que pone el acento en la planificación de la enseñanza de la lectura, permite que los docentes reconozcan las habilidades que los alumnos ponen en juego al leer y puedan trabajar en su mejoramiento.

Decidimos que este diagnóstico se administraría a los alumnos de un sexto grado por escuela participante del proyecto, sin devolución posterior de resultados ni comentarios a los alumnos por parte del docente. Nos pareció conveniente que fuera administrado por el personal directivo.

Propusimos que fuera corregido de acuerdo con este plan de trabajo: los docentes correctores serían designados por acuerdo entre los participantes del proyecto o bien serían designados por el directivo de la escuela. Pensamos que era mejor que no fuesen los titulares del curso. Los correctores se reunirían para la corrección compartida y comentada de diez textos por docente. Esto les permitiría esclarecer posibles dudas. Luego cada uno corregiría individualmente la cantidad que se le asignara.

Por su parte, cada docente participante del proyecto recogería los resultados del diagnóstico detallados por ítem según las claves de corrección, de acuerdo con un modelo de grilla que elabo-

ramos conjuntamente. Finalizado el proyecto, pensamos volver a administrar otra evaluación para poder ponderar y comentar, esta vez sí junto con los alumnos, los avances obtenidos confrontando con ellos el diagnóstico inicial y la prueba final.

El instrumento diagnóstico fue el siguiente:

Leer. Problema de Ciencias Sociales. **La** conquista española en América:

Se calcula que en el año 1500, la población aborigen de América estaba integrada por alrededor de cien millones de habitantes.

Solo algunos miles de españoles participaron en la conquista de América.

¿Cómo vencieron los españoles a los aborígenes?

Tarea 1: antes de leer el texto que sigue, recordá lo que sepas sobre el tema y pensá qué te gustaría saber.

Los españoles vencieron a los aborígenes. ¿Qué se sobre ese hecho histórico?	¿Qué quiero saber?

Tarea 2: leer atentamente el texto siguiente:

Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. Algunos pueblos eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso ciertos grupos fueron sometidos fácilmente, mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes, lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión durante más de cien años. Para evitar sus alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas, y aun a tribus enteras, a zonas alejadas de su lugar de residencia. Por ejemplo, los quilmes fueron enviados desde

Tucumán hasta un lugar en la provincia de Buenos Aires donde hoy se levanta la ciudad que lleva el nombre de esta tribu.

Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa permitía que los jinetes desarrollaran gran velocidad. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes.

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Aunque los conquistadores no trajeron muchas armas de fuego, su efecto sorprendió a la población nativa. En cambio los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas. Solo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles.

Tarea 3: después de leer, contestá:

¿Qué aprendí leyendo?	¿Qué más quiero saber?

Elaboramos las siguientes claves de corrección para garantizar la unidad de criterios en la evaluación de los resultados. La elaboración de claves de corrección nos permitió examinar nuestros conceptos en torno de la evaluación: ¿es un inventario?, ¿es observación de la situación del que aprende en relación con las normas?, ¿es la forma de verificar la eficacia en un proceso de enseñanza? También nos permitió hablar sobre la cuantificación y la gradación. Vimos que cada ítem evalúa un contenido puntual del contenido general evaluado, es decir, de la comprensión lectora, y que, en ese sentido, produce información que puede ser aprovechada para integrarla en conjuntos significativos de informa-

ción y a partir de allí tomar decisiones de enseñanza y ponerlas en práctica.

Claves de corrección:

Tarea 1: completar los casilleros: "¿Qué sé sobre el tema (antes de leer) / qué quiero saber?".

Casillero 1: "¿Qué sé sobre el tema antes de leer?":

- No contesta / escribe "no sé" o frase equivalente: **0 punto.**
- Da una respuesta no pertinente. Da una respuesta confusa: **1 punto.**
- Da una respuesta pertinente (posibles respuestas pertinentes: armas novedosas, caballos, enfermedades, falta de resistencia...): **2 puntos.**

Casillero 2: "¿Qué quiero saber?":

- No contesta: **0 punto.**
- Escribe "no sé" / "nada" o formula una pregunta no pertinente: **1 punto.**
- Formula una pregunta pertinente en forma de interrogación directa o indirecta (ejemplo: "¿Tuvo algo que ver la religión?" / "No sé si la religión tuvo algo que ver". "¿Los aborígenes se peleaban entre ellos?". "¿Resistieron a los españoles?" / "Quiero saber si los indios pelearon contra los españoles"): **2 puntos.**

La tarea 2 consiste en leer el texto.

Tarea 3: llenado del segundo cuadro, "¿Qué aprendí leyendo?" / "¿Qué más quiero saber?".

Esta tarea tiene dos pasos para evaluar.

Primer paso: llenado de la columna "¿Qué aprendí leyendo?".

En el texto de la lectura se registran siete (7) núcleos informativos que constituyen, por lo tanto los núcleos de sentido de las frases que deberían figurar en la columna (por ejemplo: "Había indios pacíficos, indios guerreros; los españoles tenían caballos; los españoles trasladaban a los indios lejos de su tierra", etc.).

Indios pacíficos
Indios resistentes
Traslado
Armas de fuego
Caballos
Perros
Indios: tenían veneno, tendían emboscadas

Claves de corrección de la columna:

- No escribe nada en la columna / escribe solo 1 respuesta: **0 punto.**
- Escribe entre 2 y 3 respuestas correctas: **1 punto.**
- Escribe entre 4 y 7 respuestas correctas: **2 puntos.**

Nota: al evaluar este ítem hay que tener en cuenta si el alumno omite una información porque ya la sabía; en ese caso debe figurar en la columna "¿Qué sé antes de leer?". En esa ocasión la respuesta se considera correcta.

Segundo paso: llenado de la columna "¿Qué más quiero saber?".

- No contesta: **0 punto.**
- Escribe "nada" o expresión equivalente / formula una pregunta no pertinente: **1 punto.**
- Formula una pregunta o plantea una inquietud pertinente: **2 puntos.**

Además, pensamos este modelo de grilla para consignar el puntaje:

	A1	A2	A3	A4
Escuela:				
Año:				
Docente:				
Cantidad de alumnos:				
P 1. ¿Qué sé sobre el tema antes de leer?				
P 2. ¿Qué quiero saber?				
P 3. ¿Qué aprendí leyendo?				
P 4. ¿Qué más quiero saber?				
Normativa / copia				
Total				

Pensamos que, así como está diseñado el proyecto, constituye una sencilla investigación acerca del estado inicial de la comprensión lectora de textos de estudio que consultan habitualmente los alumnos, condición que podría contribuir a su replicabilidad.

Algunas observaciones sobre los problemas de prelectura, lectura y poslectura a partir de la investigación

A propósito, tomamos de nuestra experiencia ejemplos de diagnósticos de grupos que revelan la máxima dificultad para comprender y contestar.

Concentrándonos en la lectura de la primera columna, vemos que la recuperación de información a partir de contenidos escolares aprendidos en etapas anteriores es deficiente. En las distintas comunidades donde hemos implementado este diagnóstico, entre un cincuenta y un setenta y cinco por ciento de los alumnos obtiene 0 punto a la hora de exponer sus conocimientos previos a la lectura. Sin duda, lo más preocupante es que no recuperan información a partir del acto de lectura, pues lejos de obtener información a partir de ella, en el ítem correspondiente a "¿Qué aprendí leyendo?" en las distintas oportunidades en que hemos recogido información, entre el cincuenta y el noventa por ciento de los alumnos obtiene 0 punto. También es alarmante la anormatividad de las escrituras. Advertimos dificultad de los alumnos de sexto grado para concentrarse en copiar correctamente palabras del texto.

A partir de esta comprobación proponemos a los docentes del segundo ciclo, que son quienes preparan el acceso a la alfabetización avanzada, un perfeccionamiento de los pasos y estrategias de modelado y andamiaje que recomendamos para la enseñanza de la lectura. Los pasos que se han de seguir para perfeccionar el proceso de la comprensión lectora se ejemplifican con el texto del diagnóstico anterior.

1 Trabajar la lectura en el cuaderno o la carpeta

Cada lectura en el marco del proyecto debe figurar en la carpeta del alumno, con su título y con las actividades que se lleven a cabo, primero en forma colectiva y con escritura en el pizarrón y luego visadas por el docente en cuadernos y carpetas.

2 Relevar las dificultades respecto del tipo de pregunta 1 y pregunta 2. ¿Qué sé sobre el tema antes de leer? ¿Qué quiero saber?

Si la primera pregunta recibe como respuesta "No sé nada" o variantes por el estilo, con algún caso de repetición de la proposición base del diagnóstico "Los españoles vencieron a los aborígenes", y la pregunta 2 recibe como respuesta "Todo / la historia" o similares, estas respuestas manifiestan que no hay práctica de planteo de hipótesis de prelectura o movilización de conocimientos previos a la lectura. Se trata de un contenido que ha de ser fuertemente trabajado para leer textos de estudio.

Qué se puede hacer para desarrollar la capacidad de preguntarse "qué sé antes de leer":

Actividad en la clase, con el / la docente: copiar en el pizarrón la oración base de la pregunta: "Los españoles vencieron a los aborígenes".

- Formular preguntas sobre la primera frase (el sujeto): "Los españoles". Ejemplo:

¿Por qué los españoles? ¿De qué lugar de España? ¿Por qué llegaron a América? ¿Cuántos eran? ¿Cómo llegaron al territorio? ¿Para qué llegaron?

- Formular preguntas sobre el verbo: "Vencieron". Ejemplo:

¿Aniquilaron? ¿Esclavizaron? ¿Hubo resistencia? ¿Hubo rebeliones?

- Formular preguntas sobre la tercera frase (el predicado): "A los aborígenes" Ejemplo:

¿Quiénes eran? ¿Por qué se llaman aborígenes? ¿Dónde vivían? ¿Qué vida llevaban cuando llegaron los españoles? ¿Todos eran pacíficos? ¿Todos eran guerreros?

Es decir, se trata de activar la memoria de las palabras que componen la frase completa, por separado, para ver si fragmentando la información requerida es más fácil el recuerdo.

Actividad en pequeños grupos de cuatro alumnos:

- Ver cuántas de estas preguntas pueden contestar con lo que les enseñaron en años anteriores. Poner en común con los compañeros, en pequeño grupo primero y en plenario después.

Actividad en el pizarrón con el / la docente: redactar las respuestas en forma de frases completas, escribirlas en el pizarrón con ortografía correcta, mayúsculas donde corresponda y verificar la puntuación. Copiarlas en el cuaderno personal.

• Las restantes preguntas, que no obtuvieron respuesta, pasan a formar parte de "lo que quiero saber". Cada alumno tiene que volver a leerlas.

• Seleccionar en plenario las que parecen más importantes. Copiarlas en el cuaderno. Verificar que las preguntas estén completas, bien escritas y puntuadas.

Dificultades más frecuentes respecto del tipo de pregunta 4 "¿Qué aprendí leyendo?":

Transcribimos algunas respuestas obtenidas en situaciones reales de diagnóstico en escuelas de riesgo pedagógico. Consideramos que no importa si los problemas que aquí se manifiestan corresponden a un grupo en particular. La atención alerta hacia el tipo de problemas y las estrategias para actuar sobre ellos deben ser compartidas por todos los docentes que participan en el proyecto de promover la alfabetización avanzada, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

La transcripción que sigue es textual respecto de las dificultades ortográficas de los alumnos en Segundo Ciclo.

1. aprende que los trasladaron los españoles alos quilmen
2. A prendi que no ay que peliar
3. los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas por los aborigenes.
4. aprendi que Leyendo se aprende
5. algunos pueblos eran pacificos y otros guerreros
6. que cuando un pais quiere gerra la va a tener como les paso a los aborigenes que los querian matarlos con armas de fuego
7. la historia de los españoles y de los ingleses, que se ataquaba con armas, de fuego
8. Aprend que los españoles usaron caballos y perros para buscar alos indios los caballos permiten que los ginetes bayan mas rapido y los perros para olfatar
9. que algunos pueblos eran pasificos y otros gerreros.
10. Aprendi que los españoles tiraba agua caliente
11. que los indios usavan armas que los conquistadores conocian arcos, flechas y lanzas

La recuperación de información a partir de la lectura revela que muchos de los alumnos no mantienen abierta y vigente en su memoria operativa la pregunta que se les formula y por lo tanto no trabajan sobre el texto con estrategias de subrayado de información o esquemas, resúmenes o equivalentes que permitan encontrar respuestas para esa pregunta. Recuperan información parcial (1, 3, 5, 11); repiten la información presente en la pregunta (9); transfieren información de otros hechos históricos, como las invasiones inglesas (7, 10); proponen generalizaciones vinculadas a seudoprincipios o con valorizaciones amplias del hecho de leer (2, 4, 6). En resumen, en casos como el ejemplificado aquí, se hace necesario que los docentes enseñen a los alumnos, con un modelado muy fuerte y específico, cómo se lee y se interroga un texto para aprender.

Qué se puede hacer: trabajo en clase

Primera tarea en clase: reconocer los párrafos del texto y **numerarlos**.

1. Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. Algunos pueblos eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso ciertos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

2. Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes, lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión durante más de cien años. Para evitar sus alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas, y aun a tribus enteras, a zonas alejadas de su lugar de residencia. Por ejemplo, los quilmes fueron enviados desde Tucumán hasta un lugar en la provincia de Buenos Aires donde hoy se levanta la ciudad que lleva el nombre de esta tribu.

3. Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

4. Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa permitía que los jinetes de-

sarrollaran gran velocidad. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes.

5. Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Aunque los conquistadores no trajeron muchas armas de fuego, su efecto sorprendió a la población nativa. En cambio los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas. Solo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles.

Segunda tarea en clase: comprender el contenido del primer párrafo. Casi siempre, en un texto expositivo correctamente estructurado, el primer párrafo presenta una introducción general al tema que se va a tratar en el texto siguiente.

Para trabajar con los alumnos, la comprensión del primer párrafo, retomamos la estrategia de preguntas modeladas y contestadas con la guía docente que vimos en acción para el texto de Vargas Llosa:

Nuestro territorio (¿Cuál es?) estaba habitado (¿Cuándo?) por aborígenes (Diccionario: originario del país en que vive, indígena, natural) que tenían formas de vida diferentes. Algunos pueblos eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso ciertos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores (Todos fueron sometidos, algunos pelearon, otros no).

Resumir con los alumnos:

En la época de la conquista, la Argentina actual estaba habitada por distintos pueblos indígenas. Todos fueron sometidos. Algunos pelearon, otros no.

Preguntar a los alumnos: "¿Qué esperamos que nos explique el texto en los párrafos siguientes?".

¿Quiénes pelearon?

¿Quiénes no pelearon?

¿Cómo fueron sometidos?

Ayudarlos a que formulen las preguntas completas, que las anoten en sus cuadernos, bien puntuadas y con ortografía correcta.

Tercera tarea: análisis del párrafo 2

Muchos aborígenes del Noroeste (¿Dónde queda? Ver mapa), especialmente los calchaquíes (nombre de un pueblo aborigen),

lucharon (palabra clave, indica que este párrafo se refiere a los aborígenes que pelearon) y se mantuvieron en un estado de rebelión durante más de cien años (pelearon durante más de cien años). Para evitar sus alzamientos (sublevaciones, rebeliones), los españoles trasladaron a grupos de indígenas, y aun a tribus enteras, a zonas alejadas de su lugar de residencia (esta frase explica una forma de vencerlos: reformularla. Para impedir que los indios lucharan, los españoles los llevaban lejos). Por ejemplo (Importante. Aquí se presenta un caso concreto), los quilmes (nombre de un pueblo aborigen) fueron enviados desde Tucumán (¿Dónde queda? Ver mapa) hasta un lugar en la provincia de Buenos Aires donde hoy se levanta la ciudad que lleva el nombre de esta tribu (¿Cómo se llama la ciudad? ¿Dónde queda? Atención. Ver en el mapa la distancia recorrida y preguntarse: ¿cómo llevaban a los indios?).

Resumir con los alumnos, en el pizarrón, bien puntuado y con correcta ortografía:

Muchos indígenas, como los calchaquíes y los quilmes, lucharon durante más de cien años. Para vencerlos, los españoles los trasladaban lejos de su región.

Palabras aprendidas en este párrafo

Palabras en lugar de "pelear": lucha / luchar; rebelión; alzamiento; sublevación. Usarlas en frases.

Cuarta tarea: análisis del párrafo 3

Otros (no se va a referir ni a los calchaquíes ni a los quilmes) pueblos aborígenes pacíficos (palabra clave, indica que este párrafo se refiere a los aborígenes que no pelearon), como los matacos (nombre de un pueblo aborigen), fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar (sometidos y esclavizados) en beneficio de los españoles.

Pregunta del docente: "Hasta aquí se nos explicó que los españoles vencieron a los aborígenes, que algunos lucharon y otros no. ¿Qué nos queda por saber?".

Ayudar a que los alumnos formulen las preguntas completas y las anoten.

¿Cómo los vencieron? ¿Cómo pudieron trasladar pueblos enteros?

Quinta tarea: análisis del párrafo 4

Una de las causas (palabra clave, va a indicar el porqué, la razón) del triunfo de los blancos (quiénes son los blancos, por qué blancos, cómo son los que no son blancos) fue el uso del caballo (frase clave. Reformular: los españoles vencieron porque tenían caballos). Este animal (animal: el caballo) traído de Europa (frase clave, los indios no lo conocían) permitía que los jinetes (quiénes eran los jinetes en ese momento histórico) desarrollaran gran velocidad (pensar la situación, hablar de ella: con unos pocos caballos se puede perseguir, rodear y asustar a muchos indios que huyen, etc.). También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes (pensar la situación, hablar de ella: ¿adiestrados como en el circo o perros cebados?).

Reflexionar sobre el recurso cohesivo de la referencia: en el texto se habla de los conquistadores usando las palabras "españoles" y "blancos"; las dos se refieren a "conquistadores". Se nombra al caballo y luego se dice "animal". Cuando se lee, hay que estar atento a las diferentes palabras que nombran al mismo objeto en un texto.

Sexta tarea: análisis del párrafo 5

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes (clave: un arma desconocida es un recurso para vencer). Aunque (palabra clave: es un conector que indica un obstáculo u oposición que no impide el cumplimiento de lo que sigue) los conquistadores no trajeron muchas armas de fuego, su efecto (¿cómo era su efecto?) sorprendió a la población nativa (¿Quiénes eran? ¿Cómo se los nombra a lo largo del texto?). En cambio (importante conector, indica que lo que sigue se opone, es diferente de lo anterior), los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas (clave: solo unas tecnologías de guerra eran conocidas por los indios, en cambio los españoles conocían las de los indios y otras nuevas que traían ellos).

Reflexiones puntuales derivadas de la lectura

- Reflexionar acerca del uso de los conectores que aparezcan en el texto, por ejemplo, en este caso, el conector concesivo AUNQUE.

Ejemplos: "Aunque llueva, voy a salir" se puede sustituir por "Llueve, pero salgo igual".

"Aunque tenían pocas armas, vencieron a los indios" se puede sustituir por "Tenían pocas armas pero vencieron a los indios". Reflexionar sobre el significado y la correspondencia de ambas formas de conexión.

- Resumir con los alumnos la información aportada por más de un párrafo, por ejemplo en este caso, por el párrafo 4 y el 5.

Los españoles vencieron a los aborígenes porque tenían elementos nuevos para pelear: caballos y armas de fuego. Además habían adiestrado perros para atacar a los indios. En cambio, los indios tenían armas de menor poder y ya conocidas por los españoles.

- Ayudar a los alumnos para que imaginen o elaboren una representación de las situaciones evocadas por los textos.

Por ejemplo, en esta lectura recordar la pregunta: ¿cómo pudieron trasladar pueblos enteros? Pensar situaciones de verdaderos arreos humanos, con caballos y perros cebados, indios caminando extenuados y españoles a caballo. Volver a pensar en el ejemplo de los quilmes. Pensar la distancia que recorrieron a pie, arreados por los españoles, empujados por los caballos y asustados y mordidos por los perros. ¿Cuántos habrán partido de Tucumán? ¿Cuántos habrán llegado? ¿Cómo?

- Ayudarlos a identificar contraejemplos en el texto

Por ejemplo, en este caso se pueden preguntar: ¿como algunos pueblos resistieron?

Para ello pueden encarar como séptima tarea el análisis de la última frase.

"Solo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles".

¿Quiénes tenían los venenos? ¿Qué es una emboscada? (Emboscarse: esconderse un grupo para atacar por sorpresa). ¿Quiénes armaban emboscadas?

Para contestar qué aprendí leyendo: volver a examinar párrafo por párrafo. Armar las frases de respuesta con correcta ortografía y puntuación.

Hacer una lista de las palabras aprendidas.

Algunas dificultades en torno de la pregunta 5, "¿Qué más quiero saber?":

Algunas respuestas textuales que pudimos recoger en los contextos más problemáticos fueron:

1. Quiero saber que isieron los españoles, los calchaquiel
2. que como murieron los españoles
3. quiero saber mucho más
4. quiero saber quienes sobrevivieron en la gerra
5. Quiero saber un poco más qué todos
6. nada más
7. quiero saber como vivian ai
8. Quiero saber todo, lo que paso cuando se fueron los ingleses

La pregunta "qué más quiero saber" en general es interpretada como invitación a formular generalidades (todo / nada / más que los demás) lo cual revela dificultad para profundizar un aspecto sobre el que el texto abre alguna incógnita (los calchaquíes solo aparecen sugeridos como inquietud de saber en un caso).

Ayudar a los alumnos a interrogarse sobre aspectos no tratados en el texto analizado.

Se habla de indios del Noroeste. ¿Habia otros aborígenes en esa época? ¿En el centro, en el Sur?

¿Qué pasó con ellos?

Ayudarlos a interrogarse en torno del estado de situación de los indígenas antes de la llegada de los españoles.

Ayudarlos a pensar en los objetivos de los españoles. Las sucesivas avanzadas conquistadoras.

Ayudarlos a interrogarse en torno de los alzamientos indígenas. Testimonios. Líderes.

Ayudarlos a reflexionar en torno de las diferencias tecnológicas y su impacto en las guerras.

Trabajo en clase sobre los aspectos normativos

La formulación de las oraciones se resuelve frecuentemente en forma de fragmentos y manifiesta problemas de nivel sintáctico (1, 6); de nivel morfológico (2, 3, 8 "peliar", "ataqaba", "olfatar", "alos"); de nivel normativo: caso del grupo GUE en "guerra", incorrecto a pesar de que es un tipo de dificultad ortográfica que se resuelve por regla general y cuya correcta escritura debiera estar asegurada al final del Primer Ciclo; uso de mayúscula inicial casi

inexistente; faltas de tildación y ortografía en copia; copia parcial de palabras de uso común.

El nivel gráfico revela dificultades en el trazado de las letras, mezcla de tipos imprenta y cursiva y trazados ambiguos de a / o / s / c. Muy poco uso de punto final de oración. En resumen, es evidente que hace falta revisar la atención que prestan los alumnos a los elementos básicos de escritura.

Tareas de normativa de escritura. Monitorear y abrir un espacio en el cuaderno para examinar y corregir estos problemas, a partir de la lectura. Controlar la escritura de oraciones completas, con mayúscula inicial y punto final.

Verificar la correcta escritura de las palabras que se copian del texto. Los alumnos podrán llevar a cabo el control ortográfico en pequeño grupo y con el docente.

Observación y corrección de problemas de nivel sintáctico.

Ejemplo de trabajo con una frase anormativa: "como les paso a los aborigenes que los querian matarlos con armas de fuego".

Uno de los problemas más frecuentes en esta etapa del Segundo Ciclo es el control de las formas pronominales. Es necesario reflexionar con los alumnos sobre la referencia, es decir, a qué apuntan o se refieren los pronombres. Las formas subrayadas se refieren a los aborigenes, pero en la formulación del alumno tomado como ejemplo hay confusión porque aparecen al mismo tiempo como sujeto "que" (los que matan) y como objeto "matarlos".

Procedimiento para comprender el significado y armar bien la frase:

- Aclarar quiénes querían matar (los españoles) y a quiénes (a los aborigenes). Reconstruir la frase.

Los españoles querían matar a los aborigenes con armas de fuego.

- Preguntarse: "¿A quiénes querían matar los españoles con armas de fuego?".
- Contestar: "A los aborigenes querían matar los españoles con armas de fuego".
- Observar que "a quienes" y "a los aborigenes" se refieren a la misma gente.

Reconstruir la frase incorporando "a quienes".

Como les pasó a los aborigenes a quienes querían matar los españoles con armas de fuego.

El mismo procedimiento de preguntas vale para resolver una dificultad típica del lector inexperto: las nominalizaciones.

Por ejemplo: "Los envenenamientos indígenas causaban inquietud a los españoles".

¿Quién es el agente (*¿quién?*) que realiza la acción (*¿qué hace?*) sobre un objeto, persona, etc. (*¿a quién?* o *¿qué?*)?

Los indígenas (quién) envenenaban (qué hacían) a los españoles (a quién / a quiénes). Los españoles se inquietaban.

- Observación y corrección de problemas de nivel morfológico. Ejemplo: "peliar", "ataqaba", "olfatar", "alos".
- Verificar escritura correcta, terminación de los verbos en "ear"; grupos morfológicos inexistentes en español "qa"; límites de palabras "alos".
- Revisar nivel normativo correspondiente a Primer Ciclo: caso del grupo GUE – GUI y QUE – QUI.
- Revisar el nivel gráfico que revela dificultades en el trazado de las letras, mezcla de tipos imprenta y cursiva y trazados ambiguos de a / o /s /c.

Otro ejemplo, esta vez de Ciencias Naturales

Consideremos las dificultades en la comprensión lectora de textos de estudio manifestadas por los alumnos de quinto año de una escuela de la provincia de Buenos Aires que atiende población en riesgo; a la vez este ejemplo, junto con el de Ciencias Sociales ya desarrollado, demuestra que las dificultades lectoras de los alumnos no son patrimonio del espacio de Lengua, sino objeto de preocupación de todos los docentes en todas las áreas.

Este trabajo fue realizado por una docente que tiene once alumnos a su cargo. En el contexto de Ciencias Naturales, para estudiar el tema, habían seleccionado una lectura de manual: "Nutrientes: los hidratos de carbono".

La docente trata de ver qué saben los alumnos acerca del tema

antes de comenzar la lectura. Los alumnos elaboran apenas una lista escrita, tal vez producto de un torbellino de ideas: *sémola, pizza, arroz, empanada, torta de cumpleaños, factura marinera*.

La docente pide a los alumnos que expresen por escrito qué les gustaría saber. Las respuestas, que transcribimos fielmente, son:

Nada

Más cosas

Quiero saber que (siempre sin tilde) son los hidratos de carbono

Variantes: Quiero saber que (siempre sin tilde) son los hidrato / los ingratos / los y gatos de carbón.

Luego, los alumnos leen el siguiente texto de una página de manual:

Los hidratos de carbono son nutrientes que aportan energía que el cuerpo puede utilizar rápidamente. Se encuentran en alimentos de origen vegetal, como las hortalizas, las legumbres, las frutas y los cereales.

Existen distintas clases de hidratos de carbono.

Uno de ellos es el almidón, que se encuentra, por ejemplo, en los granos de los cereales, en las legumbres y en los tubérculos, como la papa. Las harinas que se obtienen de los granos de los cereales son ricas en almidón.

Otra clase de hidratos de carbono son los azúcares. Las frutas, las hortalizas y la caña de azúcar son las principales fuentes de este nutriente.

Los hidratos de carbono son el tipo de nutriente más abundante en el mundo.

Finalmente, también por escrito, los alumnos anotan qué aprendieron leyendo.

La primera frase: "Los hidratos de carbono son nutrientes que aportan energía que el cuerpo puede utilizar rápidamente" es recuperada por cuatro alumnos sobre once presentes. Por ejemplo, literalmente: "Los hidrato de carbono son nutriente que aportan energía que el cuerpo puede utilizar rapidamente".

Sobre once alumnos presentes, tres recuperan en sus respuestas información completa sobre los tipos de hidratos. El resto de las respuestas no recupera información.

Ejemplos literales:

Los hidratos de carbonos son. Los azúcar. Las frutas La caña de azúcar son las principales Fuertes de este nutriente

Fruta hortalizas nutriente tipo abundante hidratos

Aprendi leyendo que caña de azucar hortalizaaz

Nos detenemos en el análisis de este ejemplo porque el número de alumnos en el curso, once en total, pareceria ser garantía de atención personalizada, seguimiento de la correcta copia de lo que se escribe en el pizarrón, posibilidad de contestar a preguntas y organizar respuestas coherentes. Sin embargo, los textos de respuesta producidos por los alumnos presentan muchos problemas de recuperación de información y gestión de respuestas.

También en este caso parece imprescindible que, en función de la necesidad de leer textos en Ciencias Naturales, los docentes del área seleccionen textos para andamiar y modelar la lectura con el fin de que sus alumnos aprendan de ellos dos cosas: que es tan importante leer en el área de Ciencias Naturales como en cualquier otra y que su docente les enseña a hacerlo. El sencillo trabajo de división del texto en párrafos, señalamiento de palabras clave, preguntas, explicación y resúmenes parciales de la información, modelado por el docente, tal como lo detallamos para Ciencias Sociales, parece igualmente aplicable en este caso.

Para muestra de incomprensión basta un botón... matemático

En un octavo año, a raíz de una nota aparecida en un periódico acerca de los millonarios costos de la película *Titanic*, una docente decide proponer una situación problemática referida a cálculo de costos en relación con presupuesto acordado, especificación por rubros, posibilidades de reducción. Los alumnos leyeron el artículo, extrajeron las cifras que allí se consignan y resolvieron las situaciones que propuso la docente. A la hora de presentar el trabajo se les pidió que recuperaran el título del artículo periodístico. Estas son algunas perlas de comprensión lectora:

Lamas cara de la historia del sine. (sic)

La mascara de la historia del sine. (sic)

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura surgidas a partir de los ejemplos trabajados

El desarrollo de las actividades presentadas en los ejemplos nos permitió elaborar las siguientes reflexiones para compartir con todos los docentes que desde las distintas áreas se preocupan por lograr que sus alumnos comprendan lo que leen.

Cuando se lee un texto, se intenta construir su significado. Esta representación contiene información sobre distintos niveles y unidades que conforman un texto, aunque por cierto, esto no significa que se deba proceder en el orden en que presentamos el siguiente punteo:

1) Conocemos lo que significan las palabras (estamos trabajando en el nivel léxico);

2) Recuperamos y comprendemos la relaciones entre las palabras de una oración (estamos centrándonos en el nivel de las proposiciones o proposicional);

3) Recuperamos y comprendemos la relación entre oraciones consecutivas (estamos observando el nivel microestructural);

4) Discriminamos la información que proveen los párrafos o partes del texto (con lo cual contribuimos a la comprensión del nivel macroestructural);

5) Integramos los contenidos del texto en su totalidad (completamos la comprensión del nivel macroestructural);

6) Reflexionamos en torno de la estructuración estratégica del texto, clase a la que pertenece, tipo de texto: ¿es narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo? Es decir que reconocemos el nivel superestructural del texto, su pertenencia a una clase de textos;

7) Observamos los títulos, subtítulos, ilustraciones, recuadros, gráficos que complementan la información, etc. (incorporamos a nuestra comprensión del texto toda la información que proporciona el nivel paratextual);

8) Nos interrogamos acerca de la función del texto, su estilo particular y su espacio de circulación, ¿quiénes leen ese tipo de textos? ¿Para qué? (completamos nuestra comprensión del texto abarcando el nivel comunicativo, pragmático).

En resumen: los procesos de lectura de textos de estudio, así como el control de su comprensión acabada, requieren enseñan-

za explícita y modelado por parte de los docentes, quienes son los ejemplos del comportamiento de los lectores expertos para sus alumnos, especialmente para aquellos que por sus condiciones socioeconómicas y culturales no pueden obtener esos saberes de su entorno familiar.

Para lograrlo, se debe considerar que la formación de un buen lector de textos de estudio requiere un trabajo sostenido con muchos textos y que es necesario pensar que este trabajo, tal como lo hemos expuesto con ejemplos pormenorizados, debe prolongarse a lo largo de todo el Segundo Ciclo y aun del Tercer Ciclo de la EGB, en todas las áreas, hasta que se constituya en una práctica autónoma de los alumnos.

CAPÍTULO VI

LA ESCRITURA: ¿PROYECTO PERSONAL O CASTIGO?

Pasamos de la lectura a la escritura. En realidad el pasaje es una exigencia de la lengua escrita, que no admite simultaneidad. Pero debe quedar claro que no hay proyecto de escritura sin proyecto de lectura en la alfabetización avanzada. La escritura se nutre de la lectura.

El dominio de un grado avanzado de alfabetización hace que las personas puedan pensarse como escritores capaces de comunicarse por escrito, de imaginar un destinatario posible y a la vez virtual de su texto escrito y de crear con él una relación de diálogo diferido en el tiempo pero presente en el acto de escribir. A la vez, el hecho de tomar conciencia de estas modalidades específicas de recepción obliga al escritor a conciliar las características de su mensaje con las precauciones que necesita considerar para asegurarse la comprensión y el sentido que pretende otorgar al escrito.

En este nivel, la escritura amplía el campo cognitivo del sujeto. La descontextualización por medio de la cual el entorno verbal tiene mayor validez que el contexto, requiere un constante distanciamiento entre el escritor y el texto, desarrolla la capacidad de abstraer y favorece la reflexión crítica. Además, incentiva el trabajo intelectual. El conocimiento, ante la necesidad de ser transmitido mediante la escritura, adquiere nuevas aristas, se re-

descubre y se conceptualiza de otra manera al procesarse nuevamente en el acto de escribir. Es decir, la escritura se transforma en una herramienta intelectual con valor epistémico porque a través del acto de escribir el escritor ahonda, clarifica y llega a transformar su conocimiento acerca del tema sobre el que escribe.

Esto les sucede a las personas que han llegado a un dominio de la lengua escrita, que según los especialistas en escritura, los constituye en escritores maduros (Scardamalia - Bereiter, 1992).

Tomaremos aquí los indicadores descriptivos del escritor maduro, pero preferimos hablar de escritor experto. No nos atrae la cuestión de la madurez, por su riesgoso parentesco con concepciones naturalistas del desarrollo de habilidades vinculadas a la lectura y escritura. La formación escolar de un escritor con un grado aceptable de experticia supone ciertamente un grado de maduración de su capacidad simbólica. Sin embargo, la formación de un escritor con el grado de experticia propio de un alfabetizado avanzado se relaciona estrechamente con una práctica cultural promovida y sostenida por el entorno social. Nuestro enfoque de la cuestión considera fundamental la tarea de la escuela en la formación del alfabetizado avanzado.

Para que la escritura constituya una herramienta intelectual con valor epistémico, es necesario que el escritor ponga en práctica su capacidad de producir textos elaborados, de los cuales en este libro privilegiamos sobre todo los textos expositivos y explicativos que circulan en contextos formales y en situaciones comunicativas complejas, es decir, los textos que permiten aprender y que se usan en todas las disciplinas o áreas. Para comprender y producir estas clases de textos, el escritor debe poner en juego habilidades y estrategias de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática, que debería iniciarse en la educación básica.

En su momento, expusimos razones por las cuales la distancia lingüística puede constituirse en eje articulador de estrategias de enseñanza, si se considera que la variedad estándar constituye una lengua segunda para los sectores más vulnerables. Esta situación de lengua segunda, en lo que concierne a la escritura, pasa a ser relación con otra lengua, y aun lengua ajena, porque se agudiza a medida que

se necesita más formalidad en la comunicación escrita. Por eso dijimos que la enseñanza de la lengua escrita es la coyuntura de la vulnerabilidad. Sugerimos aquí un recorrido para enseñar a escribir en estos contextos, a sabiendas de que seguramente no seremos exhaustivos. Sin embargo, trataremos de ser consecuentes con los principios de atención a la diversidad que rigen este libro (ver capítulo 1).

¿Cómo se comporta un escritor experto?

El escritor experto puede "escribir como"; esto es, puede escribir como un profesional que entrega un informe, como un lector que expone su punto de vista en una carta de lectores y como un enamorado que envía una carta íntima; el escritor experto conoce y emplea las convenciones del chat, pero no las transfiere al artículo periodístico, si tuviera que escribirlo. El escritor experto se piensa a sí mismo como si estuviera constituido por distintos enunciadores, cada uno de los cuales se adecua a diferentes auditorios

El escritor experto reformula sus textos. Tiene permanentemente presentes las características de la situación en la que escribe y para quién escribe y por eso mismo produce versiones distintas hasta dar con la que lo satisface. El escritor experto mantiene activa su memoria mientras escribe y recupera el conocimiento almacenado en relación con el tema del texto, en busca de nuevas informaciones; esto a la vez le permite rastrear otras fuentes de consulta (libros, folletos, enciclopedias, internet). A la vez, busca darle especificidad a su escrito a través de definiciones, comparaciones y otros recursos, o ampliarlo mediante ejemplos o paráfrasis que expanden los conceptos con otros giros lingüísticos.

El escritor experto incorpora otras voces, "deja hablar a otros autores" en su propio texto a través de citas, notas y referencias. De esta manera, explicita tanto a los demás como a sí mismo nuevas asociaciones entre conocimientos de diversas fuentes: los que estaban en su memoria y en los textos que consulta para escribir. La tarea de escritura pone en marcha un proceso de descubrimiento, por eso es frecuente que un escritor experto, cuando termina su tarea, sienta que sabe más que antes, que tiene las ideas más claras respecto del tema que abordó.

Este conjunto de saberes y actividades del escritor experto constituyen lo que los especialistas en escritura consideran elaboración de una representación retórica de la tarea de escritura, que permite que la escritura transforme el conocimiento del que escribe, es decir, no reproduzca pasivamente un conjunto de datos almacenados en la memoria (Scardamalia - Bereiter, 1992).

¿Cómo se comporta un escritor inexperto?

Se trata generalmente de una persona que siempre escribió por obligación, sin proponerse la escritura como un desafío personal. En estos casos, la tarea de escribir es un trámite penoso que le conviene terminar lo más pronto posible. Por eso su comportamiento escritor tiene estas características:

En general no se plantea la cuestión de las adecuaciones. No sabe o no puede adecuar su escrito al destinatario y tampoco al género que aborda. Por eso, en sus producciones repite lo que sabe tal como lo encontró en las fuentes consultadas: sus textos "repiten el conocimiento".

Estos escritores no reformulan, no elaboran borradores ni versiones diferentes de su escrito porque no tienen una representación retórica de la tarea de escritura que encaran. Entonces, no tienen una meta, por así decirlo, un ideal de escritura al que se esfuerzan por llegar. En general, sus textos no les sirven para profundizar ideas y frecuentemente no logran ser claros ni para los demás ni para ellos mismos.

Los escritores inexpertos no se plantean restricciones discursivas o genéricas. No piensan qué palabras pueden o no usar, qué fórmulas son o no son apropiadas, cuál es la mejor diagramación o presentación de su escrito, cuál es la extensión adecuada. Aunque puedan ser capaces de reconocer fallos e inadecuaciones en textos propios o ajenos, no tienen recursos para modificarlos.

¿Cómo se transforma un escritor inexperto en un escritor con un grado razonable de experticia, propio de un alfabetizado avanzado? ¿Cómo se transforma la escritura en una herramienta intelectual con valor epistémico, propia de la alfabetización avanzada?

- A través de una práctica sostenida de lectura de distintos tipos de textos elaborados, especialmente los de tipo expositivo y explicativo, que correspondan a situaciones comunicativas formales.

La lectura asidua, sin duda, enriquece la escritura. Sin embargo, no basta leer de cualquier manera este tipo de textos elaborados y formales. Recordemos que estas lecturas no son las más frecuentes para la inmensa mayoría de los alumnos y que aun si les son encomendadas, no siempre van de la mano de un acompañamiento, de un modelado explícito acerca de cómo hay que leerlas para comprenderlas. Mucho menos van acompañadas de un modelado explícito acerca de cómo hace un escritor experto para enriquecer y complejizar su propia escritura a través del acto de leer.

Hay que aprender a leer para escribir. Esta forma de leer, que D. Cassany describió en 1987, supone leer con la atención puesta en apropiarse de recursos (copiar al principio, imitar las formas de escribir de los expertos), con la intención de armar el propio intertexto, es decir, la red de asociaciones que quien lee y escribe establece con otras lecturas y otros autores para construir el entramado de parentescos formales y conceptuales, de resonancias, de citas, que va a incorporar al propio texto.

Para poder hacer esto hay que saber leer y resumir, para guardar en la memoria y recuperar cuando haga falta. Esto quiere decir que hay que aprender a leer "con provecho". Antes de escribir un texto, especialmente un texto expositivo-explicativo, los escritores expertos leen para informarse. Los escritores no expertos tienen que aprender a buscar información y a almacenarla en la memoria o en todo tipo de soportes porque, como vimos, la escritura supone un trabajo permanente con la memoria alerta para reformular el propio discurso y también para ampliarlo o especificarlo con la incorporación de otras voces. Ahora bien, esto exige un riguroso trabajo de selección, una forma operativa de resumir para exponer y justificar que rara vez se enseña en la escuela y sobre la cual volveremos en este capítulo.

- A través de una práctica igualmente asidua de escritura de estos tipos de textos formales.

Pero tampoco sirve cualquier práctica de escritura. Hay que aprender a problematizar la propia escritura. Para que esta sea la

manifestación de un dominio avanzado de la alfabetización, hay que practicar la escritura como respuesta a un desafío. Por ejemplo, el desafío del contenido, que se da cuando se le propone al escritor una tarea que implica pensar nuevas relaciones entre conceptos, comparar puntos de vista, justificar afirmaciones; o el desafío retórico, que se da cuando se le propone al escritor la tarea de pensar en un destinatario específico o explorar un género discursivo. En estos casos el desafío hace que el escritor deba conocer nuevas formas de expresión que "transforman el contenido". Para lograrlo debe leer a otros escritores, apropiarse de los recursos de los expertos.

- En un espacio cooperativo.

El proceso de planificación que llevan a cabo los escritores expertos se internaliza como resultado de prácticas reiteradas de escritura. Los escritores expertos redactan muchas versiones de un mismo texto, hasta dar con la que consideran más adecuada. Es de suma importancia que los escritores aprendices conozcan el comportamiento de los expertos durante la revisión, para comparar objetivos, técnicas y métodos de trabajo. En este caso, como en tantos otros, el docente es el modelo más próximo de escritor experto que está a la mano del alumno.

Una condición de base es que los aprendices dispongan de tiempo para el análisis de borradores en un espacio compartido.

Es oportuno que el docente defina estrategias de intervención adecuadas que den respuesta a los problemas que se les plantean a los alumnos a la hora de revisar sus escritos. Sin duda, las actividades donde se dicta a los compañeros o al maestro en sesiones colectivas o en pequeños grupos ayudan a poner en primer plano las dificultades de escritura que tiene cada texto en particular. Las revisiones colaborativas entre compañeros y todas aquellas estrategias que permiten tomar distancia del texto, modificar la posición de escritor por la de lector objetivo de la producción, favorecerán, en la situación escolar, el recorrido entre escritores aprendices y expertos, sobre todo, al fortalecer los procedimientos de análisis. Entre ellas se destaca la elaboración de pre-textos.

El texto primero y provisorio del alumno puede constituirse en un buen punto de partida para poner en marcha estrategias de enseñanza de la escritura. Antes de llevar a cabo cualquier trabajo sobre un género determinado, se solicita a los alumnos que produzcan un texto al que se suele denominar pre-texto, de modo que todos puedan organizar un producto que responda a la situación planteada de manera aceptable aun cuando no tenga en cuenta todas las características propias del texto solicitado. Este producto, aunque parcial, define las capacidades que ya tienen los alumnos y, por extensión, sus posibilidades reales o potenciales. Si el docente tiene en cuenta esto, podrá definir el punto exacto de intervención o la estrategia más adecuada que se puede implementar, a la vez que permitirá que sus estudiantes puedan reconocer el camino que queda aún por recorrer.

El pre-texto ofrece al docente la posibilidad de ajustar su trabajo a la realidad concreta de una clase de objetivos de una secuencia alrededor de un género en particular, en tanto se explicite con claridad y precisión cuál es la situación comunicativa en la que se inserta y qué es lo que se espera del texto que deben producir los alumnos.

La tarea docente encuadrada desde esta perspectiva permite centrarse en aspectos puntuales (vocabulario, uso de tiempos verbales) para lo cual no es necesario trabajar sobre textos completos. Por el contrario, una buena selección de fragmentos de textos escritos por los alumnos y mantenidos en carácter de anónimos favorece en ellos la comprensión de los enfoques de la secuencia.

¿Qué pasa con todo esto en las escuelas?

A partir del Segundo Ciclo de la escolaridad obligatoria, el aprendizaje de cada área requiere que los alumnos y alumnas sepan escribir con claridad y corrección textos como: preguntas y respuestas, síntesis y resúmenes, descripciones; en el Tercer Ciclo, a los anteriores se suman exposiciones escritas, informes, crónicas, argumentaciones. Es decir, entramos resueltamente en la exigencia de desempeños escritos propios de escritores en el grado de experticia correspondiente a la alfabetización avanzada. Por lo tanto, parecería natural que en todas las instituciones hubiera un proyecto escolar de enseñanza de la escritura en relación con los tipos de textos escritos que se piden a los alumnos en todas las áreas.

Sin embargo, cuando a partir de nuestra encuesta preguntamos

a los colegas si establecían en su planificación los textos escritos que deben producir sus alumnos, en general advertimos que en una amplia mayoría de casos, salvo las pruebas escritas, no suele haber previsión de otras escrituras.

También les preguntamos qué propiedades del escrito tienen en cuenta y evalúan.

Recordemos las opciones que les presentamos:

¿Procura que el escrito se ajuste, se adecue, a un contexto en que se lo va a usar?

¿Promueve la adecuación del escrito al modelo seleccionado?

¿Observa el mantenimiento de la coherencia temática?

¿Privilegia el empleo del vocabulario específico?

¿Verifica la estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea?

¿Controla la corrección ortográfica?

¿Valora la presentación y prolijidad?

Los porcentajes más bajos corresponden a:

La adecuación del escrito al contexto en que se lo va a usar.

La adecuación del escrito al modelo seleccionado.

La estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea.

Es evidente que la enseñanza de la escritura ocasiona problemas a todos los docentes; también a los profesores de Lengua, porque la mayor parte de los consultados no contesta si llevan a cabo una planificación de los escritos que deben realizar los alumnos en cada año. Quizás la decisión de no contestar el ítem esté evidenciando las dificultades que genera la previsión de la escritura.

Entre los docentes que dan una respuesta, son más los que dicen no prever los escritos que los que dicen hacerlo. Además, el escaso número de docentes que dicen prever actividades de escritura considera para su evaluación y monitoreo principalmente aspectos tales como la ortografía o la presentación, pero está menos atento a gestionar escrituras situadas en contextos de comunicación y adecuadas a formatos pertinentes.

La no previsión del tipo de escritos que deben realizar los alumnos cada año puede estar indicando dificultades de los docentes para poder seleccionar esos escritos, o un trabajo poco sistematizado de la escritura, o quizás, la ausencia de trabajo.

Cierto es que la enseñanza de la escritura supone tiempo de lectura y corrección por parte del docente, un tiempo que en muchas ocasiones resulta escaso cuando se tienen muchos alumnos a cargo.

La solución consiste en compartir responsabilidades de escritura a través de un proyecto institucional.

Durante todo el Tercer Ciclo de la EGB y el nivel medio o Polimodal, se puede encarar el aprendizaje de la escritura en forma de un trabajo de enseñanza compartido entre colegas que dictan el área de Lengua y colegas que dictan otras áreas curriculares. A partir de esta consideración, podemos establecer que:

- *Le corresponde a cada área* establecer en su planificación los textos escritos que harán producir a los alumnos. En cada uno de ellos el docente supervisará:
  - La adecuación del escrito al modelo seleccionado.
  - La pertinencia disciplinar, el empleo del vocabulario específico y la coherencia temática.
  - La estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea.
  - La corrección ortográfica.
  - La presentación y prolijidad.
- *Le corresponde a Lengua* la enseñanza de formatos, tipos de textos y géneros discursivos. Los principios generales de coherencia, cohesión, adecuación y corrección textuales. Los tipos de párrafos. Los procedimientos generales de escritura: elaboración de esquemas, trabajos con borradores, revisión, puesta en página. También le corresponde gestionar el conocimiento ortográfico.

Las escrituras necesarias para seguir estudiando

Todas las áreas incluyen actividades que requieren pregunta y respuesta, resumen, toma de notas, justificación, explicación, comparación y definición.

Es decir, que hay escrituras de tipo instrumental y transversal tales como el resumen y la toma de notas, que se podrían trabajar

de un modo cooperativo entre los docentes en cada escuela. Las llamaremos escrituras transversales y les dedicaremos especial atención porque constituyen herramientas indispensables, verdaderos prerrequisitos, para que los alumnos permanezcan con provecho en la escuela y puedan seguir estudiando, al tiempo que conforman su experticia escritora. En efecto, como vimos en la caracterización del escritor experto, la habilidad para condensar masas de información y almacenarlas en algún soporte para operar con ellas en beneficio de la propia escritura constituye una capacidad imprescindible para cualquier campo del conocimiento. Sin embargo, si bien es un contenido de enseñanza frecuente, no obtiene toda la atención y la cuidadosa secuenciación que lo optimizaría como columna básica de la alfabetización avanzada.

Como veremos, la habilidad para resumir permite manipular masas de información con la independencia necesaria como para suprimir lo accesorio, generalizar y construir un nuevo texto cuando sea pertinente. A la vez, de la capacidad de resumir con inteligencia depende la conformación de la enciclopedia personal del escritor experto. Para ello es importante que el resumen no quede en la actividad de suprimir y acortar sino que avance hacia la habilidad superior de construir un texto para incorporar en el propio texto, como veremos en este capítulo.

Por su parte la capacidad de reformular está en la base de las operaciones por las cuales el escritor experto transforma los datos en interpretaciones y elaboraciones personales para integrarlos en sus propios textos.

Finalmente, la toma de notas incluye la posibilidad de apropiarse de datos, informaciones y puntos de vista a partir del intercambio comunicativo oral, a la vez que se conecta con el desarrollo de la escucha atenta, uno de los contenidos más novedosos y menos trabajados en la escolaridad básica y sin embrago, como veremos, imprescindible en un alfabetizado avanzado.

Desarrollaremos estos contenidos de la siguiente forma: en este capítulo nos dedicaremos al resumen, sus procedimientos y su secuencia de enseñanza. En relación con un uso alfabetizado avanzado de la lengua oral desarrollaremos la reformulación y la toma de notas.

Escritura transversal: el resumen, su enseñanza

"Cuando se resume un texto hay que saber también qué es lo que en él se busca. No existe ningún resumen en sí. Existe tan solo un modo de resumir movido por un interés de una acción o un conocimiento" (Aebli, Hans. "Problemas de complicación innecesaria" en *Doce formas básicas de enseñar.* Madrid: Narcea, 1997. P. 252).

El resumen es la reescritura o la formulación oral de un texto anterior y tiene las siguientes características:

- Mantiene equivalencia informativa con el texto anterior, es decir que informa lo mismo que el texto completo.
- Economiza medios significativos para expresarlo, es decir, que es más breve.
- Se adapta a una nueva situación de enunciación, es decir que retrabaja y modifica las palabras que indican la pertenencia del texto que se resume a un tiempo, un emisor, un espacio (por ejemplo: sustituye los "yo", "aquí", "ahora" del texto original por las formas correspondientes "él / ella"; "en ese lugar", "entonces").

Según Fayol (1985), la capacidad de jerarquizar la información de manera controlada se desarrolla entre los diez / once y catorce años, de manera que la apropiación de las estrategias para resumir puede constituir uno de los objetivos transversales de EGB 2 y 3.

Enseñar a hacer un resumen consiste en preparar a los alumnos para que, frente a cada texto que han de resumir, se planteen esta pregunta general: *¿Cuáles son las informaciones que no pueden ser suprimidas sin afectar la comprensión del funcionamiento lógico del texto?* Las tareas para dar respuesta a esta pregunta y producir el resumen pueden secuenciarse así:

- *Identificación del tema global.* Lectura completa del texto para identificar de manera provisoria, sujeta a ajuste, una primera aproximación al contenido global del texto o *macroestructura.* La macroestructura hace referencia a lo que tradicionalmente se denomina tema del texto.
- *Fragmentación del texto y eliminación de redundancias:* la tarea consistirá primeramente en identificar y aislar las *unidades de información.* Se considera unidad de información a cada parte del texto portadora de información nueva en relación con las informaciones

precedentes. Las distintas unidades de información de un texto no están aisladas, sino que corresponden a un principio de unidad de sentido coherente dado por el texto en su conjunto. Al iniciar a los alumnos en la actividad del resumen, es interesante proponerles la comparación de tipos de textos, por ejemplo, la receta de cocina y la conversación. Este trabajo de comparación permitirá ver las diferencias entre un texto fragmentado en unidades breves, cada una de las cuales porta una información nueva claramente identificable y un texto compuesto por unidades largas y redundantes que requiere operaciones de eliminación para ser resumido.

- *Jerarquización:* consiste en la clasificación de las diversas unidades de información en función de su importancia para mantener la lógica del texto.

¿Nuestros alumnos pueden hacer esto? ¿Pueden hacerlo con todos los textos o solamente pueden resumir textos especialmente preparados para ser resumidos, es decir inauténticos? ¿Pueden resumir de manera que masas de información estén disponibles para integrarse en el propio texto de manera pertinente, tal como lo hacen los escritores expertos? Por ejemplo, ¿pueden resumir una bibliografía para integrarla en la respuesta a preguntas de algún trabajo práctico? ¿Pueden resumir textos que incluyan argumentaciones, descripciones, procesos y otros fragmentos por el estilo?

Entre 1993 y 1999 participamos, junto con la Dra. Graciela Alisedo, de operativos anuales de evaluación de la calidad educativa para la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En esas instancias diseñábamos, en trabajo colaborativo con los docentes, diversos ítems que nos permitían apreciar las competencias de los alumnos en cuanto a la comprensión y producción de textos.

Especialmente interesante resulta el próximo ejemplo, donde se solicitaba a los alumnos de séptimo año que resumieran el siguiente texto, particularmente problemático dadas las características de su enunciación:

Así los dejé y así los vuelvo a encontrar a todos de vuelta a mi casa esta noche. Pegados a sus sillas, pegados a sus propias sombras, pegados a las paredes, de pie, sentados, los ojos llorosos, no iluminados, abiertas las bocas, pero mudas, respirando apenas, sin un susurro, un

movimiento, un contacto siquiera entre ellos. Los niños, las mujeres, los hombres, los viejos. Todos en torno a la misteriosa caja pálida, al vociferante cristal eléctrico, a la cercana lejanía feliz del ojo mágico.

Entro en la habitación ruidosamente, porque ahora no quiero pasar inadvertido. Los saludo en voz alta, ¡hola!, pues aún los quiero, y quiero que ellos sean también libres. Están tan lejos que tardan un rato en volverse para mirarme.

Me voy a la cocina, destapo el plato y como.

Los veo a través de una rendija de la puerta, siempre quietos, siempre mudos, siempre lejos.

Como y bebo solo y en silencio y los miro y me cae una lágrima, solo una, pues luego abro la boca para reírme y me río y sigo riéndome, porque todo eso me da risa.

(Sueiro, Daniel. *Relato.* Madrid, Visor, 1999).

Se trataba de ver si los alumnos de séptimo grado habían podido apropiarse de los procedimientos de inferencia necesarios para la comprensión y si sabían que para resumir es necesario modificar la situación de enunciación del original: en este caso, cambiar el "yo" que enuncia, sustituir las imágenes por definiciones y explicaciones, interpretar las conductas.

Los alumnos de séptimo grado produjeron resúmenes de estos tipos, que transcribimos con la ortografía original:

Un hombre llega a la madrugada a su casa y ve a toda su familia que se queda estáticos al vociferante cristal eléctrico.

El ese día come y sigue viendo a su familia estaticos y se rie porq' (segun el) le da mucha gracia.

Un señor se va y cuando vuelve a la casa y encuentra a su familia igual que cuando se fue y ...

Para mí, este texto se basa a un problema de la televisión. Toda su familia la estába viendo y estalló. Al hacer explosión los lastimó y los electrocutó. Al llegar, el padre los vió pero no se preocupó por ellos. Él fue a la cocina, comió y se empezó a reir de ellos.

aí estaban ellos en sus sillas muy quieta sinun susurro. Los niños la mujeres, los hombres los viejos. al vocifentecristal electrico.

Los saludo en vos alta mevoy a la cocina y me han preparado la comida y como pues luego abro la boca para reirme y me reí

Deja a las plantas vuelve saluda ruidosamente va a comer los mira a travez de una rendija le cae una lagrima y luego se rie porque dice que todo eso es gracioso.

Un hombre sólo que vive con plantas y piensa que los bellas y armonicas estructuras vegetales lo miran y le da lastima comerlas

Estan duros viendo algo el tiempo pasa y siguen quietos parece que están viendo la televisión y describo como lo estan viendo, felizes mudos, respirando apenas, etc. y al ver a esa persona que estaba viendo dice que se pone triste llora

El texto muestra de una manera desesperante, los resultados de la atención extrema hacia el televisor y sus resultados sobre las personas.

Este relato habla de un hombre desesperado por que los demás dejen de estupidisarse con una caja pálida, como él llama a la televisión. Así trata de llamar la atención de toda forma. Luego se da cuenta que es inútil y comienza a reir.

Lo que sucede en este breve relato es que una familia ha quedado separada por el simple hecho de estar mirando muchas horas de televisión. Uno de los integrantes de la misma los observa y es como si no estuvieran, porque lo único que les importa es la televisión. El se siente solo, ya que no le prestan atención y lo único que el quería era que su familia no dependiera tanto del televisor.

El padre de la familia, quien cuenta la historia, está separado de su mujer.

Un senor que tiene muñecos en su casa, los deja a la tarde en su casa y los vuelve a encontrar a la noche como están.

El se empieza a reir porque los muñecos están duros y no pueden hablar.

Así los dejé esta tarde y los vuelvo a encontrar esta noche. Pegados a sus sillas, no iluminados, con la boca abierta pero mudos, sin un susurro, ni siquiera un movimiento. Todos frente al vociferante cristal eléctrico. Entro a la habitación y los saludo en voz alta. Me voy a la cocina y como y bebo sólo, me doy vuelta y los veo siempre quietos. Luego abró la boca y me río y sigo riendome.

Se trata de un chico que dice que nos dejó pegados a una silla, pegados a nuestra sombra, pegados a las paredes y entró a una habitación, nos saluda y nosotros estamos lejos y tardamos un rato para mirarlo, él come y bebe y nos mira y nosotros seguimos como el nos había dejado.

Alguien cuenta como encuentra a sus familiares atontados, todos los días a toda hora igual.

Como atados a los sillones sin nada que esperar ni nada nuevo que contar.

Es como si estuvieran en otro mundo que no se dan cuenta de su presencia. Mirando algo que no les permite vivir solo quedarse allí sentados.

Examinemos los resultados. El resumen de la prueba debería contener básicamente los siguientes datos:

Un hombre regresa a su casa por la noche y encuentra a su familia, o su grupo de convivencia más cercano, pegados al televisor, absortos, hipnotizados. Trata de comunicarse y no puede. Se siente solo. Se entristece pero termina riéndose de lo absurdo de la situación.

Se consideraba correcto el resumen que contenía todos los datos anteriores y se consideraba incorrecto el resumen que omitía unidades informativas imprescindibles como por ejemplo, el televisor o la reacción emotiva del protagonista.

Solo el 29,8% de los alumnos pudo elaborar un resumen.

Podría pensarse que la dificultad de los alumnos consistía en que no identificaban claramente qué objeto causaba el conflicto y por eso sus respuestas eran incorrectas. Sin embargo, en otro ítem se les preguntó explícitamente: *¿Qué objeto provoca el conflicto? Justificar la repuesta con indicios extraídos del texto.* Se consideraba correcto que contestaran: el televisor. La justificación debía incluir una o más de estas tres posibilidades: *Todos en torno a la misteriosa caja pálida, al vociferante cristal eléctrico, a la cercana lejanía feliz del ojo mágico.* Se consideraba incorrecto que no mencionaran el televisor explícitamente y no incluyeran ninguna de las justificaciones.

Ejemplos de respuestas con su escritura original:

El televisor. *El texto relata: "de pie, sentados, con los ojos llorosos... "Todos en torno a la "MISTERIOSA CAJA BLANCA, AL VOCIFERANTE CRISTAL ELECTRICO A LA CERCANA LEJANIA DEL OJO MAGICO".*

Lo proboca la televisión. Todos estaban entorno a la caja pálida, al vociferante cristal eléctrico, a la cercana lejanía feliz de ojo májico.

La familia. *El conflicto es que el chico está solitario y triste. Esto lo provoca la caja porque los personajes no se mueven*

El conflicto lo provoca la misteriosa caja palida, el cristal eléctrico y la cercana lejanía feliz del ojo mágico.

Para mi el motivo del conflicto es el sig. este hombre era un secuestrador de niños que los encerraba y los obligaba a no moverse.

Aquí las respuestas correctas suben significativamente, dado que un 47,4% identifica el televisor y justifica y un 2,8% identifica pero no justifica.

Se observa que el porcentaje de alumnos que resuelve la identificación del objeto del conflicto duplica el porcentaje de aquellos que resumen satisfactoriamente. Esta contradicción sugiere que los alumnos identifican el referente clave y los núcleos informativos que deberían permitirles resumir, pero no han aprendido los procedimientos que los habilitan a pensar que en un resumen se puede y se debe modificar el texto de base especialmente cuando consiste en una enunciación de orden subjetivo, confesional, metafórico. Es decir que solamente aprendieron a suprimir datos accesorios para resumir. No pueden transformar el conocimiento.

Recordemos que el resumen supone reescritura o reformulación de un texto anterior con mantenimiento de una equivalencia informativa, economía de medios significativos y adaptación a una nueva situación de comunicación.

El resumen implica un triple dominio: lógico, enunciativo y redaccional (Laurent, J. P., 1985).

Lógico: se trata a la vez de poner en perspectiva las diversas informaciones de un texto y de presentarlas respetando las reglas de conexión textual.

Enunciativo: se trata de reconocer las relaciones entre el texto que se va a resumir y su contexto de comunicación para presentar el resumen en un nuevo contexto que exigirá un nuevo modo de enunciación.

Redaccional: se trata de resolver problemas estilísticos tales como conciliar la exigencia de brevedad con la preservación de un valor informativo riguroso.

T. Van Dijk (1983) propone operaciones textuales y reglas cuya aplicación resulta de utilidad para fragmentar el texto, eliminar la redundancia y jerarquizar la información. Las reglas son: 1. Omitir, 2. Seleccionar, 3. Generalizar, 4. Construir. Estas reglas implican complejidad creciente, de manera que para enseñar a resumir conviene empezar por la enseñanza de las dos primeras y una vez trabajadas, enfatizar la enseñanza de las dos últimas.

Omitir: se eliminan aquellas proposiciones que no se consideran relevantes.

Por ejemplo:

(1) El ensayo supone por el momento un avance relativamente menor. (2) En términos científicos: el grupo de expertos coreanos abanderado por WooSuk Hwang y Shin Yong Moon ha conseguido trazar un protocolo, (3) que abriría posibilidades ilusionantes para la medicina, (2) que sirve para obtener embriones clónicos a partir de los cuales es posible derivar células madre.

En este caso, si el resumen procura estrictamente dar cuenta del descubrimiento científico, se puede omitir la proposición (1) porque formula una opinión. También se puede omitir (3) porque es inútil para un resumen que solamente da cuenta de los hechos.

El resumen resultante omite (1) y (3) y recupera (2). Además incluye algún ajuste necesario (subrayado y sustitución léxica por un término menos subjetivo) para su adaptación a la nueva situación enunciativa.

Un grupo de expertos coreanos dirigido por WooSuk Hwang y Shin Yong Moon ha conseguido trazar un protocolo que sirve para obtener embriones clónicos a partir de los cuales es posible derivar células madre.

Seleccionar: se elimina una cantidad de información en función de la existencia de una relación lógica entre las proposiciones, que justifica esa eliminación. Por ejemplo:

Manuel no se queda sentado ni un minuto. Tarda horas en dormirse, le cuesta concentrarse en una sola actividad a la vez, llama la atención permanentemente con sus monerías y cuando sus compañeros lo provocan estalla en una lluvia de patadas y trompadas. En los consultorios pediátricos, esta sintomatología de Manuel puede ser diagnosticada como hiperactividad con déficit de atención.

El resumen resultante omite todas las proposiciones que lógicamente suponen la caracterización de hiperactividad y falta de

atención presente en el texto original:

Manuel puede ser diagnosticado como hiperactivo con déficit de atención.

Generalizar: se clasifica, omitiendo componentes de un concepto que son sustituidos por otro –una categoría o nombre de clase que los contiene– y que no está explícitamente mencionado en el texto de base. Por ejemplo:

Para algunos, era cuestión de quitar los estorbos: si los anarquistas molestaban, había que deshacerse de los anarquistas, y si los que molestaban eran los radicales, también a ellos había que perseguirlos. En esa línea se inscribía Julio A. Roca.

Otros consideraban que, si había tensiones, lo mejor era reformar algunas cosas para aflojar la tensión, posición representada por Carlos Pellegrini (Adaptación de *Una historia argentina*, Colihue).

Hay que relacionar el resumen de fragmentos como este con el conocimiento sistemático de categorías o nombres de clase que se enseñarán a los alumnos. Por ejemplo: actitudes "duras" o "intransigentes" y actitudes "conciliadoras" en política.

El resumen resultante respecto de la situación política en 1900 puede ser el siguiente:

En esa época existían dos posiciones respecto de la crisis social: la de los duros, representada por Julio A. Roca, y la de los conciliadores, representada por Carlos Pellegrini.

Construir: la información provista por el texto para resumir se sustituye por una nueva información que no es el resultado de una omisión ni de la selección de una unidad presente en el texto de base, sino que es propuesta por el que resume, dado que su conocimiento del mundo o conocimiento cultural le permite reconocer el guión o *script* que condensa una serie de frases. Veamos en qué consiste esto.

A medida que las personas aumentan sus interacciones comunicativas, van estructurando sus conocimientos de sucesos y procesos en forma de secuencias prototípicas, llamadas guiones o *scripts*.

Por ejemplo, saben que ir al cine supone una secuencia de acciones que incluye: elegir una película, llegar al cine, comprar su entrada, sentarse en una butaca..., de manera que les basta decir "Fui al cine" y presuponen que su interlocutor, que comparte el mismo

guión o *script*, va a saber lo que hizo paso por paso. Al resumir, este conocimiento de guiones o *scripts* permite condensar información.

Para 1814, en Chile, los realistas del virrey del Perú habían derrotado a los patriotas en Rancagua. En Venezuela también triunfaron los realistas, que capturaron al famoso jefe revolucionario Francisco Miranda. En Nueva Granada los patriotas nunca lograron ponerse de acuerdo y terminaron fusilados por las tropas realistas. Buenos Aires todavía no había sido atacada por los realistas (Adaptación de *Una historia argentina*, Colihue).

Se puede razonar de esta manera con los alumnos: los españoles *habían derrotado a los patriotas* en Chile, *triunfaron* en Venezuela y *fusilaron* en Nueva Granada, es decir, sofocaron, contrarrestaron algunas revoluciones. No la de Buenos Aires.

Se puede resumir así:

Para 1814 las revoluciones de Chile, Venezuela y Nueva Granada habían sido sofocadas, quedaba / excepto la que se había originado en Buenos Aires.

En el caso de la investigación que mencionamos arriba, observamos en las respuestas de algunos alumnos que resolvieron satisfactoriamente la tarea, la internalización del resumen como texto adaptado a otra situación de enunciación. Esto les habilita el pasaje a la tercera persona y la recuperación de la secuencia de actividades conocidas o *script* (desarrollado más adelante) "adicción a la TV", lo cual les permite inferir e interpretar.

Este relato habla de un hombre desesperado por que los demás dejen de estupidisarse con una caja pálida, como él llama a la televisión. Así trata de llamar la atención de toda forma. Luego se da cuenta que es inútil y comienza a reir (Ortografía literal).

Lo que sucede en este breve relato es que una familia ha quedado separada por el simple hecho de estar mirando muchas horas de televisión. Uno de los integrantes de la misma los observa y es como si no estuvieran, porque lo único que les importa es la televisión. El se siente solo, ya que no le prestan atención y lo único que el quería era que su familia no dependiera tanto del televisor.

Sin embargo, el escaso porcentaje de estas soluciones pone de manifiesto que se trata en la mayor parte de los casos de un con-

tenido que ha de ser mucho más fuertemente trabajado en la escuela para asegurar su apropiación por todos los alumnos.

Cómo graduar la enseñanza del resumen

¿Cuál es la secuencia que permite a los alumnos irse acercando, desde los ejemplos más simples hasta los textos más complejos, y aprender a resumirlos a todos?

El primer paso respecto del resumen es dar con los criterios según los cuales se pueden graduar los textos para resumir (Laurent, J. P., 1985).

Cada paso en la secuencia supone presentar a los alumnos ciertas modificaciones en las características del texto para resumir y enseñarles, a través de un conjunto de actividades, a poner en juego ciertos procedimientos específicos para resumirlo.

Las características que se modifican en los textos para resumir son:

- Extensión del texto.
- Carácter explícito o implícito de la información que contiene.
- Orden lógico y cronológico en el que presenta la información.

Los procedimientos que se modifican a medida que se va aprendiendo a resumir textos más complicados son:

- Empleo de las mismas palabras que el texto de base o sustitución, generalización y construcción personales.
- Tratamiento de la situación de enunciación. Se trata de empezar por textos que no presenten problemas con el emisor, el espacio y el tiempo en que se producen –por ejemplo, textos informativos sencillos o narrativas breves ordenadas cronológicamente– e ir presentando gradualmente complejidades, por ejemplo, resumir el contenido de una carta que contiene referencias específicas de tiempo y lugar en que se escribió.
- Destino del resumen. Se trata en principio de empezar a resumir para saber condensar información, pero en el Tercer Ciclo se puede incorporar el resumen con un objetivo más específico: resumir para citar lo resumido en un trabajo personal que se presentará al docente o resumir para explicarle algo a alguien que no domina el tema, a alguien más pequeño, por ejemplo.

Sugerimos, siguiendo la propuesta de Laurent (1985), una secuencia para graduar la enseñanza del resumen en fases, cada una de

las cuales pone el acento en una serie de procedimientos específicos:

Primera fase: el resumen por montaje de texto breve

Esta primera fase está destinada a resumir textos breves (de no más de treinta líneas, algo más de media carilla tipeada), empleando para ello las mismas palabras del texto de base. Dichos textos deben tener contenido informativo explícito, deben respetar un orden lógico o cronológico, y su comprensión no debe exigir un conocimiento preciso de la situación de enunciación, es decir, que para comprenderlos no hace falta tener conocimientos acerca del momento histórico o del lugar en el que fue escrito.

En todos estos casos no se pide la textualización del resumen, basta con un esquema.

Para familiarizarse con la escritura de este tipo de resumen, como actividades preparatorias se sugiere:

- Comparar un esquema o lista de informaciones en su orden lógico y un resumen escrito a partir de eso.
- Analizar los procedimientos de encadenamiento o conexión que pueden usarse.
- Usar procedimientos de sustitución.
- Usar procedimientos de generalización o construcción.

Ejemplo:

El arte rupestre prehistórico constituye la fuente más importante de información de que disponemos sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad. Ese arte está presente en casi todas las regiones del planeta, de los trópicos a las regiones árticas, en sitios sumamente diversos que van de la cueva subterránea a la alta montaña. Se han identificado ya varias decenas de millones de figuras o de motivos y se descubren otros todos los años. Ese repertorio –gigantesco pero, pese a su permanencia, frágil– es el testimonio más directo que poseemos sobre la prolongada trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos.

El arte no nació de una intuición fulgurante, sino que es fruto de una lenta evolución de nuestras facultades cognitivas. Los orígenes del arte coinciden más o menos con las primeras manifestaciones de ciertas facultades específicamente humanas: el pensamiento abstrac-

to y simbólico, la comunicación elaborada, la conciencia de sí mismo. El arte prehistórico es un indicio que nos permite reconstruir la adquisición de esas diversas capacidades.

A la producción artística precedieron ciertos comportamientos "no utilitarios" es decir, que no perseguían una finalidad práctica. El testimonio arqueológico más antiguo en ese sentido es la utilización ornamental del ocre o hematite, un pigmento mineral rojo que nuestros antepasados recogían y empleaban hace ya varios cientos de miles de años. Al mismo tiempo coleccionaban cristales, fósiles, piedras de formas o de colores insólitos. Habían empezado a hacer una distinción entre los objetos usuales y los que presentaban un aspecto sorprendente o extraño. Esas prácticas, cuya existencia está demostrada en África austral, luego en Asia y por fin en Europa, son al parecer una expresión de una concepción del mundo lo suficientemente avanzada como para clasificar los objetos en categorías diferentes.

Las obras más antiguas que conocemos tienen aproximadamente entre 200.000 y 300.000 años de edad. Se trata de una serie de cúpulas y de una línea en zigzag grabada en una cueva de la India. De la misma época datan una diversidad de objetos de hueso, marfil o piedra decorados con líneas simples y procedentes de asentamientos humanos primitivos. (Bednarik, R. "Los primeros testimonios del espíritu creador" en *Correo de la Unesco*, abril 1998).

Veamos como primer paso la lista de frases del texto que constituyen el material básico para el resumen. Aquí se aplican las reglas de omisión y de selección:

El arte rupestre prehistórico / fuente más importante de información / sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad presente en casi todas las regiones del planeta

testimonio más directo / sobre la prolongada trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos.

fruto de una lenta evolución de nuestras facultades cognitivas

pensamiento abstracto y simbólico, la comunicación elaborada, la conciencia de sí mismo.

A la producción artística precedieron ciertos comportamientos "no utilitarios" utilización ornamental del ocre / clasificar los objetos en categorías

Las obras más antiguas que conocemos tienen aproximadamente entre 200.000 y 300.000 años de edad.

Junto con los alumnos, en trabajo cooperativo, podemos proponer una posible versión de resumen con reordenamiento e inclusión de nexos. Privilegiamos un resumen construido y no una lista telegráfica, dado que el primero supone problematizar la propia escritura.

El arte rupestre prehistórico, presente en casi todas las regiones del planeta y precedido por ciertas manifestaciones no utilitarias, es el resultado de una lenta evolución de facultades cognitivas tales como el pensamiento abstracto y simbólico, la comunicación elaborada y la conciencia de sí mismo. Es la fuente más importante de información sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad, así como el testimonio más directo sobre la trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos, considerando que las obras más antiguas conocidas tienen aproximadamente entre 200.000 y 300.000 años de edad.

Esta primera fase de enseñanza del resumen puede extenderse a lo largo del segundo ciclo. Puede haber una segunda fase destinada a resumir textos de aproximadamente sesenta líneas (una carilla y media tipeada), de contenido informativo explícito, de orden lógico eventualmente alterado y cuya comprensión puede exigir el conocimiento de la situación de enunciación. Esta fase puede tomar los dos primeros años del tercer ciclo. Nos interesa aquí observar con detenimiento las exigencias de la fase final, que corresponde al resumen de un texto largo y complejo.

El resumen de un texto largo

Esta fase está destinada a resumir mediante una reformulación personal adaptada al destinatario un texto de aproximadamente cien líneas (dos carillas tipeadas), que presentan una argumentación, un contenido informativo implícito además del explícito y eventualmente varios niveles enunciativos o narrativos (diversidad de narradores). Este tipo de texto es el generalmente recomendado como fuente de consulta para escribir un texto propio. Por ejemplo, si un alumno tiene que preparar un breve trabajo monográfico, o bien si debe contes-

tar preguntas de examen en el tercer ciclo, en el Nivel Polimodal o nivel medio, para ello tiene que consultar algunos artículos, entradas de enciclopedia o capítulos de manual y debe resumirlos.

¿Cómo es un texto de estas características y qué dificultades plantea a los alumnos?

Entre 2000 y 2003 participé en el Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la provincia de Buenos Aires. Uno de los textos que más dificultades causaba a los alumnos en las primeras semanas de trabajo, a la hora de resumir su contenido, era este de Carl Sagan, que responde a la caracterización anterior.

La Tierra es un lugar encantador y más o menos plácido. Las cosas cambian pero lentamente. Podemos vivir toda una vida y no presenciar personalmente desastres naturales de violencia superior a una simple tormenta. Y de este modo nos volvemos relajados, complacientes, tranquilos. Pero en la historia de la naturaleza los hechos hablan por sí solos. Ha habido mundos devastados. En los paisajes de otros planetas que han conservado las marcas del pasado, hay pruebas abundantes de grandes catástrofes. Incluso en la Tierra, incluso en nuestro propio siglo, han ocurrido extraños acontecimientos naturales.

En las primeras horas de la mañana del 30 de junio de 1908, en Siberia Central, se observó una gigantesca bola de fuego moviéndose rápidamente a través del cielo. Cuando tocó el horizonte se produjo una enorme explosión que arrasó 2.000 kilómetros cuadrados de bosque e incendió con una ráfaga de fuego miles de árboles cercanos al lugar del impacto. La consiguiente onda de choque atmosférica dio dos veces la vuelta a la Tierra. En los dos días siguientes, el polvillo presente en la atmósfera era tan abundante que se podía leer el periódico de noche, en las calles de Londres, a 10.000 kilómetros de distancia, por la luz que ese polvillo dispersaba.

El gobierno de Rusia, bajo los zares, no podía molestarse en investigar un incidente tan trivial, el cual después de todo se había producido muy lejos, entre los retrasados tunguses de Siberia. Hasta diez años después de la Revolución no se envió una expedición para examinar el terreno y entrevistar a los testigos. He aquí algunas de las crónicas que trajeron consigo:

A primera hora de la mañana todo el mundo dormía en la tienda cuando ésta voló por los aires, junto con sus ocupantes. Al caer de nuevo a tierra, la familia entera sufrió ligeras magulladuras, pero Akulina e Iván quedaron realmente inconscientes. Cuando recobraron el conocimiento oyeron muchísimo ruido y vieron a su alrededor el bosque ardiendo y en gran parte devastado.

Estaba sentado en el porche de la caseta de la estación de Vanovara a la hora del desayuno y mirando hacia el Norte, cuando de pronto el cielo se abrió en dos y por encima del bosque toda la parte Norte del cielo parecía que se cubría de fuego. Sentí en ese momento un gran calor como si se hubiese prendido fuego a mi camisa... quise sacármela, pero en ese momento hubo en el cielo una explosión y se oyó un enorme estruendo. Aquello me tiró al suelo a distancia del porche y por un momento perdí el conocimiento. Mi mujer salió corriendo y me metió en la cabaña. Al estruendo siguió un ruido, como de piedras cayendo del cielo o escopetas disparando. La Tierra temblaba.

Yo estaba en el campo... acababa de enganchar un caballo a la grada y empezaba a sujetar el otro cuando de pronto oí que sonaba como un fuerte disparo por la derecha. Me volví y vi un objeto llameante alargado volando a través del cielo. La parte del frente era más ancha que la cola y su color era como de fuego a la luz del día. Su tamaño era varias veces mayor que el sol pero su brillo era mucho más débil, de modo que se podía mirar sin cubrirse los ojos. Detrás de las llamas había una estela como de polvo. Cuando hubo desaparecido la llama, se oyeron estallidos más fuertes, podía sentirse temblar el suelo...

Este notable caso se conoce como el Acontecimiento de Tunguska. Algunos científicos han sugerido que lo causó la caída de un trozo de antimateria que se aniquiló al entrar en contacto con la materia ordinaria de la Tierra, desapareciendo en un destello de rayos gamma. Pero la ausencia de radiactividad en el lugar del impacto no apoya esa teoría. Otros postulan que un mini agujero negro atravesó la Tierra entrando en Siberia y saliendo por el otro lado. Pero los datos de las ondas de choque atmosféricas no muestran indicios de que aquel día saliera proyectado un objeto por el Atlántico Norte. Quizás fuese una nave espacial de alguna civilización extraterrestre increíblemente avanzada con un desesperado problema técnico a bordo, que se estrelló en una región

remota de un oscuro planeta. Pero en el lugar del impacto no hay ni rastro de una nave de ese tipo. Se han propuesto todas estas ideas, algunas con más o menos seriedad. Ninguna de ellas está firmemente apoyada por la evidencia. El punto clave del Acontecimiento de Tunguska es que hubo una tremenda explosión, una gran onda de choque, un enorme incendio forestal, y que sin embargo no hay cráter de impacto en el lugar. Parece que solo hay una explicación consecuente con todos los hechos: en 1908 un trozo de cometa golpeó la Tierra.

En los vastos espacios que separan los planetas hay muchos objetos, algunos rocosos, otros metálicos, otros de hielo, otros compuestos parcialmente de moléculas orgánicas. Son desde granos de polvo hasta bloques irregulares del tamaño de Nicaragua. A veces, por accidente, hay un planeta en su camino.

Un cometa está compuesto principalmente por hielo de agua (H2O) con un poco de hielo de metano (CH4) y algo de hielo de amoníaco (NH3). Un modesto fragmento cometario, al chocar con la atmósfera de la Tierra, produciría una gran y radiante bola de fuego, y una potente onda explosiva que incendiaría árboles, arrasaría bosques y se escucharía en todo el mundo. Pero no podría excavar en el suelo un cráter grande. Todos los hielos se derretirían durante la entrada. Del cometa quedarían pocas piezas reconocibles, quizás solo un rastro de pequeños granos provenientes de las partes no heladas del núcleo cometario. Recientemente, el científico soviético E. Sobovitch ha identificado un gran número de diamantes diminutos esparcidos por la zona de Tunguska. Es conocida la existencia de diamantes de este tipo en meteoritos que han sobrevivido al impacto y cuyo origen último pueden ser los cometas.

Los meteoritos son restos de cometas. Los viejos cometas, calentados por pasos repetidos cerca del sol, se desmembran, se evaporan y se desintegran. Los restos se dispersan, llenando toda la órbita cometaria. En el punto de intersección de esa órbita con la de la Tierra, hay un enjambre de meteoritos esperándonos. Parte del enjambre está siempre en la misma posición en la órbita de la Tierra, y la lluvia de meteoritos se observa siempre el mismo día de cada año, como copos que caen. Brillan un momento al entrar en la atmósfera de la tierra, y el calor y la fricción los destruyen a 100 kilómetros de altura. El 30 de junio de 1908 fue el día correspondiente a la lluvia del meteorito Beta Tauris, relacionado con la órbita del cometa Encke. Parece que el Acontecimiento de Tunguska fue causado por un pedazo del cometa Encke, un trozo bastante más grande que los diminutos fragmentos que causan esas lluvias de meteoritos, resplandecientes e inofensivas.

(Sagan, Carl. *Cosmos*, "Cielo e infierno" cap. IV. Barcelona, Planeta, 1992, en *Leer y escribir en la Universidad*, Cuadernillo N° 1, 2003, UNGS).

La dificultad básica de este texto consiste en que incluye fragmentos narrativos, definiciones, descripciones, procesos y argumentaciones. Cada uno de esos fragmentos requiere un procedimiento específico de resumen. En algunos casos hay que suprimir, en otros hay que generalizar, en otros hay que construir. No basta con aprender a suprimir lo innecesario. Los alumnos que no tienen una práctica sostenida de lectura de este tipo de textos tienen muchas dificultades para resumirlos, sea para estudiar o para recuperar partes del texto como insumo de un trabajo personal, por ejemplo, cuando en un trabajo práctico se les pide que expliquen una parte o que justifiquen algo.

Nuevamente insistimos en que para ponerlos en camino de su alfabetización avanzada es necesario brindar a los alumnos oportunidades de trabajo cooperativo, con fuerte modelado por parte del docente, hasta que puedan gestionar solos el resumen de textos de estas características, habilidad que es condición de base para leer y para escribir textos informativos a partir de una selección inteligente de conceptos.

Veamos cómo trabajar por párrafos para llegar a un pre-texto:

1. La Tierra es un lugar encantador y más o menos plácido. Las cosas cambian pero lentamente. Podemos vivir toda una vida y no presenciar personalmente desastres naturales de violencia superior a una simple tormenta. Y de este modo nos volvemos relajados, complacientes, tranquilos. Pero en la historia de la naturaleza los hechos hablan por sí solos. Ha habido mundos devastados. En los paisajes de otros planetas que han conservado las marcas del pasado, hay pruebas abundantes de grandes catástrofes. Incluso en la Tierra, incluso en nuestro propio siglo, han ocurrido extraños acontecimientos naturales.

Se trata de una introducción: los alumnos deben aprender a reconocer introducciones y considerar que si el objetivo del resumen es

contestar a una pregunta de examen, hay que recuperar una frase clave que prepare para lo que sigue. Por ejemplo: *En la Tierra y en nuestro propio siglo, han ocurrido extraños acontecimientos naturales.*

2. En las primeras horas de la mañana del 30 de junio de 1908, en Siberia Central, se observó una gigantesca bola de fuego moviéndose rápidamente a través del cielo. Cuando tocó el horizonte se produjo una enorme explosión que arrasó 2.000 kilómetros cuadrados de bosque e incendió con una ráfaga de fuego miles de árboles cercanos al lugar del impacto. La consiguiente onda de choque atmosférica dio dos veces la vuelta a la Tierra. En los dos días siguientes, el polvillo presente en la atmósfera era tan abundante que se podía leer el periódico de noche, en las calles de Londres, a 10.000 kilómetros de distancia, por la luz que ese polvillo dispersaba.

El gobierno de Rusia, bajo los zares, no podía molestarse en investigar un incidente tan trivial, el cual después de todo se había producido muy lejos, entre los retrasados tunguses de Siberia. Hasta diez años después de la Revolución no se envió una expedición para examinar el terreno y entrevistar a los testigos.

Aquí hay hechos para resumir. El suceso concreto es el siguiente:

En la mañana del 30 de junio de 1908, en Siberia Central, una gigantesca bola de fuego que se desplazaba a través de cielo impactó la tierra y produjo una enorme explosión que arrasó 2.000 kilómetros cuadrados de bosque. La onda de choque atmosférica dio dos veces la vuelta a la Tierra. El gobierno zarista de Rusia no investigó. Diez años después de la Revolución se envió una expedición para examinar el terreno y entrevistar a los testigos.

He aquí algunas de las crónicas que trajeron consigo... (ver el texto completo arriba).

El fragmento de discurso directo de las crónicas de los tunguses plantea muchos problemas a los escritores inexpertos, que además, suelen ser atraídos por los aspectos anecdóticos de lo que leen. En este caso, si lo que hay que recuperar del escrito de Sagan es la parte científico-interpretativa, para luego emplearla en la respuesta a una pregunta de parcial que implique explicación, lo recuperable de estos testimonios será lo referido a las características generales de la percepción y los efectos que sufrieron los testigos. Aquí hay que intervenir fuertemente en el texto de base y animarse a suprimir.

Las crónicas que trajeron coincidían en que esa mañana había habido un gran fuego proveniente del cielo, gran estruendo y temblor en la Tierra.

Aquí sigue un fragmento importante del texto para resumir. Es importante porque el autor expone diversas interpretaciones científicas en torno al hecho y las va refutando.

Este notable caso se conoce como el Acontecimiento de Tunguska. Algunos científicos han sugerido que lo causó la caída de un trozo de antimateria que se aniquiló al entrar en contacto con la materia ordinaria de la Tierra, desapareciendo en un destello de rayos gamma. Pero la ausencia de radiactividad en el lugar del impacto no apoya esa teoría. Otros postulan que un mini agujero negro atravesó la Tierra entrando en Siberia y saliendo por el otro lado. Pero los datos de las ondas de choque atmosféricas no muestran indicios de que aquel día saliera proyectado un objeto por el Atlántico Norte. Quizás fuese una nave espacial de alguna civilización extraterrestre increíblemente avanzada con un desesperado problema técnico a bordo, que se estrelló en una región remota de un oscuro planeta. Pero en el lugar del impacto no hay ni rastro de una nave de ese tipo. Se han propuesto todas estas ideas, algunas con más o menos seriedad. Ninguna de ellas está firmemente apoyada por la evidencia. El punto clave del Acontecimiento de Tunguska es que hubo una tremenda explosión, una gran onda de choque, un enorme incendio forestal, y que sin embargo no hay cráter de impacto en el lugar. Parece que solo hay una explicación consecuente con todos los hechos: en 1908 un trozo de cometa golpeó la Tierra.

El lector inexperto, que luego deberá resumir lo anterior para escribir su propio texto, por ejemplo una pregunta en un examen, deberá identificar el suceso, las hipótesis explicativas, las refutaciones y las evidencias disponibles.

También deberá identificar los silogismos incompletos o *entimemas* que están presentes en las refutaciones. Los lectores inexpertos pueden no identificarlos, luego, a la hora de escribir una respuesta de parcial o prueba, tal vez la formulen de manera incompleta.

Un entimema es un silogismo en el que una premisa o la conclusión no están expresadas y quedan sobreentendidas, lo que obliga a completar mentalmente su forma porque de lo contrario ésta resultaría inválida.

Ejemplo:

Todos lo hombres responsables evitan mentir.

Por lo tanto, los argentinos evitan mentir.

Está claro que la premisa *Los argentinos son hombres responsables* queda sobreentendida.

Es frecuente que en el uso corriente del lenguaje se reemplace un silogismo completo por el entimema correspondiente, de manera que este último pueda ser considerado un recurso de abreviación. La *elipsis* (la supresión de algún elemento discursivo, recuperable por inferencia) pasa a ser su rasgo definitorio (Durante, V. 1999).

En el texto de Sagan, por ejemplo:

Según algunos científicos cayó un trozo de antimateria que se aniquiló al entrar en contacto con la materia ordinaria de la Tierra.

(La caída de un trozo de antimateria produce radiactividad).

La ausencia de radiactividad en el lugar del impacto no apoya esa teoría.

Hay que guiar a los alumnos para que identifiquen las hipótesis, que reconstruyan los entimemas y reconozcan las refutaciones completas para que puedan contestar cabalmente preguntas referidas a cómo, a través de qué razones, un científico refuta las interpretaciones de otros científicos.

Finalmente, el autor expone su propia hipótesis y la apoya con argumentos.

Parece que solo hay una explicación: en 1908 un trozo de cometa golpeó la Tierra.

Para apoyar su hipótesis primero explica cómo está constituido un cometa, luego el proceso de formación de los meteoritos y finalmente qué meteorito impactó la tierra en 1908.

Un cometa está compuesto principalmente por hielo de agua (H_2O) con un poco de hielo de metano ($CH4$) y algo de hielo de amoníaco (NH^3). Un fragmento cometario, al chocar con la atmósfera de la Tierra, produciría los efectos descriptos en este caso. Del cometa quedaría quizás solo un rastro de pequeños granos provenientes de las partes no heladas del núcleo. El científico soviético E. Sobovitch ha identificado un gran número de diamantes diminutos esparcidos por la zona de Tunguska.

Los meteoritos son restos de cometas que calentados por el sol, se desmembran, se evaporan y se desintegran. Los restos se dispersan, llenando toda la órbita cometaria. En el punto de intersección de esa órbita con la de la Tierra, caen. El calor y la fricción los destruyen a 100 kilómetros de altura. Pero a veces fragmentos más grandes pueden atravesar la atmósfera. El 30 de junio de 1908 fue el día correspondiente a la lluvia del meteorito Beta Tauris, relacionado con la órbita del cometa Encke. Parece que el Acontecimiento de Tunguska fue causado por un pedazo del cometa Encke.

A partir de ese pre-texto, alumnos del curso pudieron elaborar el siguiente texto expositivo, con una apropiación personal del resumen realizado, más el conocimiento de estrategias de reformulación y formato de texto expositivo. Exponemos solo la primera parte del trabajo, que sin embargo permite apreciar la transformación del texto.

En el capítulo IV, "Cielo e Infierno", de su libro Cosmos, Carl Sagan se propone indagar qué fue lo que generó el fenómeno conocido como Acontecimiento de Tunguska. El autor examina hipótesis explicativas de diversos científicos, pero las considera inconsistentes y faltas de evidencia. Por su parte, propone su propia explicación del hecho junto con los argumentos que considera pertinentes.

En 1808 se produjo una gran explosión y un incendio causado por una bola de fuego que atravesó el cielo y cayó en Siberia Central, Rusia. Las consecuencias fueron el incendio de bosques cercanos al lugar del impacto, una onda de choque atmosférico que dio dos veces la vuelta a la Tierra y la presencia de polvo en el aire que se llegó a percibir a una distancia de 10.000 km del lugar del hecho.

Diversos científicos propusieron otras tantas hipótesis: la caída de un trozo de antimateria aniquilado en contacto con la materia terrestre, un mini agujero negro que atravesó la tierra o el impacto de una nave extraterrestre. Según Sagan, ninguna de estas interpretaciones está apoyada por la evidencia porque no hay radiactividad en el lugar, ni los datos de las ondas de choque atmosféricas muestran indicios de que aquel día saliera proyectado un objeto por el Atlántico Norte, ni hay rastros de impacto.

A partir del trabajo de andamiaje docente respecto del resumen, repetido con muchos textos de este tipo, en diferentes cam-

pos del conocimiento, los alumnos pueden superar su punto de partida de lectores poco expertos y por lo tanto escritores deficientes a la hora de responder demandas de producción. Si realizan este tipo de trabajos con asiduidad, quedan en condiciones de responder a consignas de escritura que les pidan reelaboración de las conclusiones del autor, de las hipótesis que lo precedieron, de las refutaciones expuestas en el texto, del papel que juegan los testimonios citados. También pueden identificar, porque les enseñaron a hacerlo, fragmentos tales como definiciones, procesos y testimonios. Si no se enseña todo esto, las respuestas en sus pruebas escritas y parciales y el manejo de información en sus monografías "dicen el conocimiento", son copias de trozos de texto frecuentemente sin ilación y sin sentido.

Una propuesta para la escuela:

Se considera que la enseñanza del resumen abarca toda la escolaridad básica, dado que es una destreza que requiere práctica sostenida (reflexionemos acerca de que muchos universitarios tienen dificultades para resumir).

Se recomienda trabajar el mismo tipo de complejidad de texto, textos de la primera fase, para resumir en todo tercero y cuarto año. Luego en quinto y sexto año el tipo de dificultad de textos de extensión mayor, pero con el mismo tipo de complejidad. Finalmente los textos más extensos y complejos en el tercer ciclo y el nivel medio o Polimodal.

Los docentes de todas las áreas se comprometen a buscar textos que respondan a cada fase. Arman un banco de datos por área.

Establecen cuántos resúmenes trabajarán por año.

CAPÍTULO VII

LA ESCRITURA, SEGUNDA PARTE

DEL BOSQUE NARRATIVO A LA MONTAÑA EXPOSITIVA NARRAR Y EXPONER, CLAVES DE ESCRITURA PARA EL PRIMER PASO EN LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

Una hermosa imagen y otra imitativa y no tan feliz, por cierto. El "bosque narrativo" lo debemos a un bello libro de Umberto Eco (1996), la otra imagen apunta a la diferencia entre ambos géneros. El conocimiento de las claves de esta diferencia, la plasticidad para leer textos de uno y otro género, empleando las estrategias adecuadas para la comprensión de cada uno y, sobre todo, la competencia para escribirlos sin confundirlos, es uno de los mayores desafíos para un alfabetizado. Y si no, veamos este problema didáctico que nos plantearon hace muchos años unos queridos colegas de La Pampa con quienes compartíamos ricas reflexiones y sabrosos mates de caldén.

Un alumno/a del ciclo medio recibió esta consigna en el contexto de una evaluación de Ciencias Sociales.

Consigna: exponga las características de la década de 1950 y confróntelas con las características del fin del siglo.

Disciplina: Ciencias Sociales.

Contexto situacional: evaluación de Ciencias Sociales.

Este fue su escrito:

"Los 40 tuvieron oro. Los 50 migajas y dardos. Precios altos. La moda. La motoneta. Las camisas de piel de tiburón. Los muchachos de antes usaban gomina, pero también pantalones angostos. 18 centímetros de botamanga. Mocasines y sweater amarillo. En el mundo dos cortinas infranqueables: la de hierro (en Moscú) y la

de bambú (en China). Las noticias venían por radio y no siempre tan rápido. El tango seguía fuerte y de afuera llegaban foxtros y boogie-boggie. Todo salía del combinado con púas de bronce".

"Tenemos computadoras y fax. Ingeniería genética. Videos. Todo es televisión y video. Ecología. Control remoto. Jeans. Sin importar el largo del pelo, las modas cambian sin lograr imponerse. Y alguien dice que las ideologías se terminan. La cortina de hierro es recuerdo pero se levanta la de la miseria. La revolución sexual ha terminado. El SIDA. El dinero es más rey que nunca. Se comen chicles y hamburguesas. Las discos. Los satélites achican el mundo. La inflación, que por un tiempo se ha retirado. Muchas palabras en inglés, por supuesto, rock'n rol".

Propongo a los docentes que leen esta producción –recuerden que se trata de una prueba escrita de Ciencias Sociales– que la evalúen con nota numérica del 1 al 10. Si pueden, confronten con la evaluación numérica de otros colegas.

He llevado este ejemplo a numerosos encuentros docentes en diversas provincias y también en la ciudad de Buenos Aires. Siempre promueve calurosas discusiones.

No voy a decidir por el lector, pero me planteo las siguientes preguntas: ¿qué nivel de conocimiento del tema solicitado parece tener el alumno? ¿Qué nivel de dominio de la lengua escrita? ¿Qué capacidad de resumir para usar con pertinencia lo que seguramente leyó? (Recordemos lo expuesto en el capítulo 6 sobre la escritura). ¿Qué nivel de conocimiento de los géneros discursivos y su adecuación a contextos de producción y recepción manifiesta este escrito? Si hiciéramos el intento de reponer las formas de conexión que faltan en el texto, ¿cuál sería el resultado? ¿Todos entenderíamos lo mismo y repondríamos las mismas conexiones? ¿Cómo resolveríamos cuestiones como el significado informativo de la imagen "migajas y dardos"?

En todo caso, diríamos que se trata de un muchacho o chica inteligente, que ha leído acerca del tema pero que no ha querido –¿o no ha podido?– elaborar un texto expositivo.

"Se aprende a leer sobre texto narrativo; se lee para aprender sobre texto expositivo", advierte Isabel Solé (1993). Y hay que aprender a escribir los dos con claridad y diferenciación, si se quiere ingresar en la alfabetización avanzada.

De las narraciones se aprende a narrar, pero no sin trabajo

Hacia el bosque narrativo

Dice M. Carretero (1997) que la capacidad de narrar "... debe pertenecer a nuestra dotación innata y por eso aparece en todos los contextos, por muy ligeros de equipaje que nos hallemos y por pocas enseñanzas que hayamos recibido". A leer y escribir narraciones entonces, porque es indudable que "en la actualidad la sicología y los estudios cognitivos miran con renovado interés la capacidad narrativa porque se considera que los seres humanos generan conocimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo a partir de las historias que cuentan y que escuchan" (Carretero, ibíd.).

Los cuentos son narraciones. Leamos cuentos entonces. El cuento como texto literario narrativo cumple un papel muy importante en el desarrollo evolutivo, ya que tiene una fuerza de entretenimiento estético-literario que evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso y cuenta con una estructura específica que tiene trama, personajes que interactúan socialmente y temas. Además, contiene un problema o conflicto que gira en torno a los propósitos de los personajes, un tipo de acción y resolución, con diversos elementos que se relacionan mediante encadenamientos temporales o causales.

Los niños y jóvenes tienen que leer muchos relatos para aprender a escribirlos. A través de la narrativa el lector, a medida que lee, hipotetiza lo que ocurrirá más tarde y va encajando detalles de lo que ya ha pasado, se identifica con los personajes y se implica emocionalmente en lo que les ocurre. A través de su imaginación construye el cuadro mental que le permite seguir la narración y realizar una evaluación de las ideas y de los personajes. De esta forma, la práctica asidua de la lectura de narraciones es un camino que lleva al conocimiento, porque a través de la situación comunicativa de la lectura se comprende la lógica de las acciones y las intenciones humanas, lo cual permite ordenar las experiencias y construir la realidad. Es decir, marche un menú de muchas lecturas de cuentos, crónicas, historias, relatos, sucedidos...

Para apropiarse de manera enriquecedora de los contenidos que aporta la narración, con el fin de emplearlos después en la elaboración de sus propias producciones, el lector tendrá que adquirir una

competencia narrativa que se aprende en la escuela. Las narrativas son codificaciones complejas y plurales en las que, además del lenguaje y la estructura de la narración, entran contenidos culturales e ideológicos y contextos que el lector ha de decodificar para entenderlos. En este capítulo nos limitaremos a proponer tres claves para pensar la codificación narrativa necesaria para la escritura de narraciones en los comienzos de la alfabetización avanzada, siguiendo a uno de los más importantes estudiosos de la narración como forma del pensamiento, Jerome Bruner, quien expone los modos en que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean (Bruner, 1997). De sus observaciones destacamos las siguientes, que consideramos las básicas y elementales para trabajar la narración como una competencia propia de la alfabetización:

Aprender a pensar el conflicto y distribuir los actantes

Lo que hace la gente en las narraciones nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, valores u otros estados intencionales (Bruner, op. cit.) que chocan, se entrecruzan, armonizan o no. A partir de los estudios de Vladimir Propp sobre la morfología del cuento popular (Propp, 1977), el semiólogo francés A. Greimas (1983) desarrolló un modelo para el análisis de las fuerzas que entran en conflicto en la narrativa, que no son solo personajes sino ideas, objetos, valores. Técnicamente se llama *actantes* a esas fuerzas encarnadas en la narrativa. Según este modelo, en todo relato un sujeto desea y busca un objeto. Para lograr su cometido tiene ayudantes y oponentes. A la vez, hay un destinador y un destinatario del objeto que pueden o no coincidir con los actantes anteriores.

Al iniciar su alfabetización avanzada, es posible que nuestros alumnos vengan de experiencias previas de lectura de cuentos donde hayan apreciado el juego de los actantes, o puedan intuirlo, a través de narrativas ficcionales más o menos como esta (Montes, 1999):

En un reino asolado por un terrible dragón, el rey promete la mano de la princesa al noble caballero que mate a la bestia. Un humilde pastor, que ama a la princesa en silencio, recibe de un duende un anillo mágico que le da fuerza y mata al dragón, obteniendo la mano de la dama.

En este tipo de narraciones es posible identificar más o menos claramente que el Pastor es el sujeto narrativo y la Princesa es el objeto de deseo. El Rey es el destinador, es decir quien destina o promete la mano de la princesa a un destinatario que no es el Pastor concreto sino cualquier Noble Caballero que venza al Dragón; el Dragón, que debe ser vencido, es el oponente del deseo del Pastor y el Duende es el ayudante del sujeto-héroe que le proporciona el elemento mágico que le permite lograr su fin.

A partir de la lectura de muchas narraciones que permitan identificar este juego de fuerzas en múltiples manifestaciones, el docente diseñará su intervención para que el incipiente narrador pueda preguntarse y contestarse: "¿Cuál es el conflicto en mi narración? ¿Qué fuerzas entran en juego? ¿Cómo están encarnadas en actantes? ¿Todos los actantes son personajes?".

Este mismo esquema de juego de fuerzas actantes puede ser transferido a otros relatos, como las crónicas o los relatos históricos, pero para que la transferencia sea posible es necesario un trabajo de análisis que permita a los alumnos desprenderse de la personificación que proponen los cuentos que ellos leen y los habilite para acceder a la comprensión de procesos históricos, por ejemplo, identificando a los actantes.

La reconquista de Buenos Aires produjo un gran entusiasmo en el pueblo de la ciudad. Pero la escuadra inglesa seguía en el Río de la Plata esperando refuerzos para desquitarse. Era necesario preparar la defensa y muchos vecinos de Buenos Aires desconfiaban del virrey Sobremonte. Fue entonces cuando se llamó a un Cabildo Abierto...

(Manual Aique *Multiciencias* 4).

¿Quién es aquí el sujeto y qué desea? ¿Quién / quiénes se oponen? El pueblo de Buenos Aires ¿es a la vez sujeto y destinador? ¿Cuál es la función del Cabildo?

Aprender a segmentar el tiempo

La narración segmenta el tiempo, no mediante el reloj, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales. El tiempo narrativo es "tiempo humanamente relevante" (Bruner, op. cit.) cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos.

Por eso en la narrativa hay saltos hacia atrás y hacia delante: porque el tiempo narrativo está sujeto a las acciones humanamente relevantes que ocurren. Estos saltos hacia atrás y hacia delante en el tiempo narrativo se dan tanto en la ficción como en el relato histórico.

Veamos: *"El señor feudal decidió encerrar a su esposa en una torre del castillo; tres meses antes una doncella la había visto en brazos de su escudero. Luego de varias noches de incertidumbre, decidió confiar el secreto a su amo"* (en Montes, 1999).

"Hacia 1880 se organizó en el país una clase política que controló el poder durante muchos años. Con el tiempo se le daría el nombre de 'los hombres del ochenta'.

Después de muchos años de guerras civiles, los grupos dominantes de las provincias y los terratenientes se habían nucleado en un partido único, el Partido Autonomista Nacional" (en *Una historia argentina*, Gramón, Colihue, 9).

¿Nuestros alumnos saben bien qué pasó primero y qué pasó después? ¿Reconocen esta característica del tiempo narrativo, tanto en la ficción como en el relato histórico?

¿Producen sus propias narrativas con un manejo de tiempo consciente y adecuado?

Parece fundamental ayudarlos a pensar la diferencia entre historia (orden cronológico-lógico) y discurso (selección de un orden en la narración), para que enfrenten el manejo del tiempo como problema constructivo en las narraciones que quieren escribir. Habrá que ayudarlos a plantearse y contestarse preguntas tales como: "¿En qué orden suceden los hechos que voy a narrar? ¿En qué orden quiero presentarlos en mi narración? ¿Por qué? ¿Qué recursos léxicos, semánticos y sintácticos (modos y tiempos verbales, adverbios, conectores) voy a emplear para indicar el tiempo?".

Aprender la negociación de significados manejando el punto de vista

La narración crea o constituye su referencia de tal manera que hay una negociabilidad inherente a su interpretación. Las narraciones permiten una composición hermenéutica, lo cual significa que ninguna historia tiene una interpretación única, sus significados

son múltiples. Aquello "de lo que trata" una narración siempre está abierto a cuestionamientos, por mucho que comprobemos sus hechos. En efecto, la narrativa permite versiones múltiples. Se acepta que los relatos pueden tener distintas versiones, lo cual favorece la negociación humana en torno de los significados.

Los alumnos, en el proceso de su alfabetización avanzada y siempre que hayan tenido oportunidades de reflexión en torno de estas cuestiones, habrán de observar que el narrador regula el modo en que el lector toma conocimiento del mundo de ficción creado por el relato, a través de recursos como la perspectiva y la distancia.

A través de la perspectiva, el narrador selecciona desde dónde cuenta el relato. La perspectiva está constituida por el punto de vista. Así el narrador puede ser al vez personaje, cuando el héroe cuenta su historia (Yo cuento lo que me pasó a mí, yo soy protagonista.); narrador externo en tercera persona (Sucedieron estos hechos, el narrador está fuera del relato.); o testigo de los acontecimientos (Un personaje secundario, por ejemplo, cuenta lo que les pasa a los protagonistas).

El narrador conoce los hechos que narra, pero ¿cómo los conoce? ¿Conoce todo, por ejemplo, conoce y explica los pensamientos de los personajes? A ese narrador se lo llama narrador omnisciente, el que sabe todo y cuenta. Sin embargo, a veces el narrador sabe tanto como algún personaje y de lo demás solo cuenta lo que ve o intuye. A veces el narrador "desaparece", como en las novelas epistolares; allí el lector debe reconstruir los acontecimientos a través de lo que cuentan los personajes en sus cartas.

A través de la distancia narrativa, el narrador puede contar usando discurso indirecto (Juan le ordenó a Pedro que se fuera); diálogo directo (–Andate, Pedro.); discurso indirecto libre (Pedro debía irse).

Hemos simplificado el tratamiento del punto de vista para adecuarlo a los desafíos de la alfabetización avanzada en sus pasos iniciales. Pero de todas formas, para que un alumno pueda plantearse estas cuestiones en su propio escrito debe leer muchas narraciones y, a la hora de escribir, con la guía de su docente, plantearse y contestarse preguntas de este tipo: "¿Quién cuenta en mi narrativa? ¿Cómo quiero que mi lector se entere de lo que pasa en mi narrativa? ¿Voy a usar diálogo? ¿Voy a usar discurso indirecto?

¿Cuándo? ¿Para qué? ¿Alguna vez el narrador se va a mezclar en los pensamientos de los personajes? ¿Cuándo? ¿Para qué?".

Concluye Bruner que todas estas características de la narrativa la constituyen en un discurso complejo y por eso corresponde enseñarla con detenimiento. En este capítulo hemos propuesto tres ejes básicos para enseñar a narrar en el período de la puesta en marcha de la alfabetización avanzada: pensar el conflicto y distribuir los actantes; segmentar el tiempo y manejar el punto de vista. De esta manera se puede ayudar a los alumnos a controlar su producción narrativa para que no tengan los mismos problemas que tuvieron los alumnos de los ejemplos citados en nuestro primer capítulo. ¿Se acuerdan del conflicto en el recreo y la versión del cuento "Perfumada noche"? Sugerimos releerlos.

De la misma forma hay que realizar el esfuerzo pedagógico de enseñar la escritura de los discursos que hablan de ciencia. Sucede que la apropiación humana del mundo supone un proceso que deriva en dos vertientes: la simbólica y la lógica-racional.

Es decir, que hay dos formas de pensamiento:

El pensamiento narrativo que va construyendo el sentido de nuestras experiencias, creando nuestra identidad, ocupándose de lo particular, de las intenciones humanas.

El pensamiento lógico-científico, que intenta ser un sistema formal de descripción y de explicación.

Este último supone un cambio cognitivo importante en el tránsito hacia la alfabetización avanzada porque implica una variación en el tipo de pacto de lectura que el lector / interlocutor de la primera alfabetización venía estableciendo de manera predominante. En efecto, un interesante aporte a la clasificación de los géneros es la que considera la forma en que el lector / interlocutor establece un pacto de lectura del texto. En este caso se pueden clasificar los géneros según la recepción del interlocutor o lector. Básicamente, en nuestra experiencia actual y cotidiana leemos / interpretamos / consumimos los textos a partir de dos posibilidades: el texto se propone como verosímil pero no es verdadero o, por otro lado, el texto da cuenta de hechos verdaderos presentes o futuros. Sobre estas bases, el lector establece un pacto de lectura según el cual interpreta los textos como ficcionales (verosímiles, pertenecientes al ámbito de la

creación, a la imaginación) o no ficcionales (verdaderos, relacionados con la realidad). Entonces, según la situación comunicativa en que se produce la lectura / escritura del texto, según el ámbito de la actividad en que circula el texto, según el efecto que produce, el pacto de lectura permite distinguir textos de ficción y de no ficción.

A la vez, este pacto de lectura posibilita distintos pactos de escritura. ¿En qué pacto de lectura habrá pensado el o la estudiante del ejemplo que está al comienzo de este capítulo, para producir un texto de esas características en el contexto de una prueba escrita?

De las exposiciones se aprende a exponer, pero no sin trabajo

Hacia la montaña expositiva

Los textos expositivos tienen especial importancia formativa, dado que son los que sostienen los intercambios académicos que crecen en el transcurso de la escolaridad por la expansión de los temas de estudio y por la necesidad de que los alumnos comprendan información proveniente de diversas fuentes, en todas las áreas. Así, la comprensión y producción de estos textos es una condición de base para la formación de un alfabetizado avanzado. Por lo general, los alumnos tienen más dificultades para comprender las estructuraciones de los textos expositivos que las que les presentan los textos narrativos, especialmente por el tipo de estructuración fuertemente jerárquica, relacionada con la presencia de fragmentos específicos, como las definiciones, clasificaciones, descripciones, procesos, lo cual nos permitió pensar la imagen de que remontar la comprensión de estos textos, para los novatos en estas lides, implica un esfuerzo similar al de subir una montaña... ¡y ni hablemos de producirlos!

A la vez, a los docentes de las distintas áreas les resulta dificultoso identificar y distribuir los formatos textuales de base sobre los cuales conviene que escriban los alumnos los tipos de textos propios de las disciplinas, en el proyecto escolar que destinarán a los primeros pasos en la alfabetización avanzada.

Pensamos que tal vez por eso, sobre todo en la escuela básica, la escritura suele identificarse con escritura de ficción y no se abordan de manera sistemática otras escrituras que, sin embargo, son imprescindibles para comprender y comunicar el conocimiento. Por

ejemplo, los alumnos deberían comprender que en la escritura de la ciencia no solo las palabras corresponden a un léxico especializado, sino las oraciones, la sintaxis, también se usan de otro modo.

El texto científico puede estar escrito en grupos nominales. Los términos técnicos y los grupos nominales sirven para comprimir toda la información posible en un espacio breve.

Recordemos el texto trabajado en el capítulo de lectura: *Los envenenamientos indígenas causaban inquietud a los españoles.*

En ese capítulo decíamos que los docentes tienen que guiar a los alumnos, con muchos ejemplos trabajados en clase, para que identifiquen: ¿Quién es el agente (*¿quién?*) que realiza la acción (*¿qué hace?*) sobre un objeto, persona, etc. (*¿a quién?* o *¿qué?*)?

Los indígenas (quién) envenenaban (qué hacían) a los españoles (a quién / es). Los españoles se inquietaban.

Veamos este otro ejemplo:

Las inundaciones del Nilo aportan al valle y al Mediterráneo gran cantidad de lodo, material sedimentario que se estratifica en delgadas capas diferenciadas de las de años anteriores por variaciones de tonalidad, tamaño de los granos o contenido de restos vegetales (Moreno, P. *El explorador del tiempo, Charles Lyell*, Pangea, 1988, adaptación).

En este caso los alumnos tienen que entender:

El Nilo se inunda.

Aporta lodo al valle y al Mediterráneo.

El lodo es material sedimentario.

El material sedimentario se estratifica en capas.

Las capas se diferencian año a año porque varían en tonalidad, tamaño de los granos o contenido de restos vegetales.

A la vez, cuando ellos tienen que producir informes en ciencias, deben familiarizarse con este recurso de las nominalizaciones para condensar información y evitar repeticiones como esta:

Los mutualismos planta-hormiga son asociaciones no obligatorias o facultativas. La mayor parte de los estudios modernos sobre los mutualismos planta hormiga muestran esto (Pre-texto de un alumno de séptimo grado).

En cambio, un trabajo guiado con nominalizaciones permitirá que los alumnos produzcan una versión como esta: *La mayor parte de los estudios modernos sobre mutualismos planta-hormiga muestran que son asociaciones no obligatorias o facultativas.*

Las clasificaciones son parte fundamental de todas las ciencias. Una importante tarea de alfabetización avanzada en materia de texto expositivo es introducir a los alfabetizados en estas formas de organización tal como han sido proyectadas sobre la realidad como resultado de siglos de investigación. Dicho con gracia por un científico:

"Todo libro de ciencia que se precie debe incluir una clasificación de las cosas, que podemos repetir mientras vamos caminando al almacén de la esquina a comprar margarina, y este libro no puede ser menos" (Wall, Luis. *Plantas, bacterias y hongos, mi mujer, el cocinero y su amante*, Buenos Aires, Siglo: xxi, 2002).

Veamos algunas clasificaciones:

En las superficies de las lagunas hay algas microscópicas que forman parte del fitoplancton y viven junto al zooplancton integrado por animales microscópicos. El conjunto de fitoplancton y zooplancton se denomina plancton (*Ciencias Naturales 5° año*, Estrada).

Además de clasificar el mundo, la ciencia lo reorganiza en términos de composición: los modos en que las partes están relacionadas con el todo. En general, la ciencia usa diferentes tipos de esquemas o diagramas para clasificación y composición. Además, los científicos no solamente organizan objetos, como hemos visto antes. También se preocupan por los procesos.

Cuando estos organismos mueren, sus valvas persisten y se acumulan en el fondo marino. Los depósitos formados por millones de esas valvas constituyen la llamada tierra de diatomeas (Ibídem).

Como vemos, el lenguaje es una herramienta fundamental para la ciencia. Se usa para clasificar, analizar, explicar y dar cuenta de procesos, así como para relatar las investigaciones que forman la base de la visión científica del mundo.

Los alumnos, en general, son "subenseñados" en relación con el rigor necesario para escribir tipos de textos cercanos a los que divulgan ciencia (recordemos el ejemplo que inicia este apartado). Para contribuir a superar esa carencia, consideramos que sería bueno incluir en este trabajo alguna propuesta de base para identificar es-

tructuras expositivo-explicativas y escribir según esos formatos algunos textos sencillos. Los alumnos en camino de su alfabetización avanzada deberían identificar estructuras de uso generalizado en los textos expositivos tales como la causa-efecto y el planteo-resolución de problemas. El siguiente paso para ellos consiste en que, una vez intentada esa escritura, puedan observar con mayor involucramiento personal cómo utilizan estos formatos los expertos.

Proponemos para ello experimentar con los alumnos en camino hacia su alfabetización avanzada, algunos esquemas de trabajo sencillos:

Esquema 1: Problema y solución (adaptación de Tishman, S. y Perkins, D., 1997).

La actividad consiste en proponer a los alumnos que piensen un problema cotidiano y lo escriban. Luego, deben pensar dos consecuencias o resultados que trae ese problema y escribirlas en forma de oraciones simples. También, pensar una o dos causas del problema y escribirlas, así como una posible solución. Revisar el esquema. Finalmente, elaborar un texto a partir del esquema.

Problema: *Llego tarde a todas partes.*

Consecuencias: *Mi novio se enojó. Me voy a quedar libre por faltas en la escuela.*

Causas del problema: *No uso reloj. Tardo en arreglarme. Dejo mi arreglo para último momento.*

Posible solución: *Comprar un reloj. Usarlo. Calcular una hora antes de salir para mi arreglo.* (Propuesta de una alumna de Polimodal).

Texto: *Mi problema es que llego muy tarde a todas partes, por eso discutí con mi novio que ya estaba cansado de los plantones, además voy a quedar libre por faltas en la escuela.*

La verdad es que no uso reloj ni miro la hora y reconozco que me arreglo a último momento a pesar de que soy muy coqueta y sólo en pintarme los ojos tardo diez minutos.

Creo que voy a tener que comprar urgente un reloj y prometo que una hora antes de salir suspendo todas las actividades y empiezo a arreglarme.

Luego de reflexionar sobre los pasos seguidos en la tarea anterior, se puede emplear la misma estrategia para el análisis de temas de Ciencias Sociales y Naturales y para la escritura de versiones propias de las lecturas correspondientes.

La revolución paso a paso

La situación en España iba empeorando. En los primeros meses de 1810 Napoleón mandó un poderosísimo ejército para invadir España. Fue imposible detenerlos: conquistaron Andalucía y capturaron Sevilla. Los integrantes de la Junta de Sevilla se refugiaron en Cádiz y amparados por la flota inglesa constituyeron un Consejo de Regencia. Teóricamente al menos, las colonias americanas debían depender de él.

El 15 de mayo de 1810 llegó al puerto de Buenos Aires un barco inglés con la noticia de que la Junta de Sevilla había caído. El virrey Cisneros trató de ocultarla porque se daba cuenta de que cualquiera que se pusiera a razonar un poco llegaría a la conclusión de que, si no había rey, los virreyes dejaban de tener sentido.

Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos el día 18 se conoció la noticia. Se armó una dura discusión. Se trataba de decidir quién era el que debía designar a las autoridades que gobernasen en el Río de la Plata y también si esas autoridades serían definitivas (y esto suponía romper del todo con España) o provisorias (y nadie sabía cuándo se compondría la situación en Europa).

El primer paso lo dio el Cabildo de la ciudad. Era sólo una institución municipal pero al menos nadie discutía su legalidad: al Cabildo no lo elegía el rey sino los vecinos, es decir el reducido grupo de habitantes que tenían propiedades. El Cabildo decidió convocar a los vecinos a un "Cabildo abierto" para el 22 de mayo.

El día 23 el Cabildo designó una Junta integrada por dos españoles, dos criollos y como presidente el virrey. Pero los criollos renunciaron, hubo descontento en las milicias y entre los vecinos y finalmente el 25 de mayo nombraron una Junta donde los criollos tenían mayoría. La decisión tomada fue tranquila y moderada. En la Junta no sólo había criollos sino también españoles. Además, la Junta declaró que gobernaba en nombre de Fernando VII (Adaptación de *Una historia argentina*, Libros del Quirquincho, 1988).

Analizar junto con los alumnos: ¿cuál era el problema?

Designar a las autoridades que gobernasen en el Río de la Plata.

¿Cuáles eran las consecuencias?

Si esas autoridades eran definitivas, esto suponía romper del todo con España; si eran provisorias, ¿cuánto durarían? Nadie sabía cuándo se compondría la situación en Europa.

¿Por qué se había planteado este problema? ¿Cuáles eran las causas de este problema?

Los franceses habían invadido España y había caído la Junta de Sevilla.

¿Qué solución se pensó?

Nombraron una Junta donde los criollos tenían mayoría pero también había españoles. La Junta declaró que gobernaba en nombre de Fernando VII.

Un caso de Ciencias Naturales:

Robert Koch vivía en un pequeño pueblo de Alemania donde ejercía como médico. Sus verdaderas pasiones eran su microscopio y la pequeña habitación a la que había convertido en su laboratorio. Como trabajaba en zonas rurales donde se criaba ganado, conocía muy bien una enfermedad, el ántrax o carbunco, que afectaba a vacas, ovejas y que, a veces, se transmitía a los seres humanos.

Cierto día bajo las lentes de su microscopio colocó muestras de sangre obtenidas de animales muertos por el carbunco. Detectó unas formas alargadas que, pensó, podrían ser los microbios responsables de la enfermedad. Koch los cultivó de tal forma que, cuando los observó nuevamente al microscopio, vio que eran la única forma de vida presente en sus preparados.

Con una astilla introdujo estas formas bacterianas en ratones que enfermaron de carbunco con los mismos síntomas que las vacas (Wolovelsky, E. *El descubrimiento de las bacterias y el experimento 606*, Buenos Aires: Eudeba, 2003).

¿Cuál era el problema?

Detectar qué era lo que producía el carbunco.

¿Cuáles eran las consecuencias del carbunco?

Los animales y a veces las personas morían.

¿Cuáles eran las causas del problema?

Koch no lo sabía.

¿Qué solución ofreció Koch al problema?

Mirar en el microscopio muestras de sangre de animales muertos por carbunco.

Considerar que las formas alargadas que vio eran responsables de la enfermedad.

Cultivarlos. Inyectarlos a ratones sanos.

Observar que se morían y atribuir ese hecho a los organismos vistos en el microscopio.

A partir de la comprensión del esquema problema-solución, en trabajo sostenido con muchos ejemplos, los alumnos pueden plantear sus propios escritos de manera clara y también exponer claramente con comprensión acabada los problemas que presentan los textos informativos de estudio.

Esquema 2: Hipótesis y evidencia / s

Cuando en las lecturas de las áreas empiezan a aparecer exposiciones de controversias científicas o puntos de vista diferentes sobre un tema, los profesores piden a los alumnos producciones tales como la exposición de hechos, hipótesis contrastadas, evidencias que las sustentan y refutaciones si las hubiera. A los alumnos les cuesta identificarlas y exponerlas. Recuperamos aquí lo desarrollado en el capítulo sobre resumen, con ocasión del trabajo de resumen de texto extenso.

Veamos este ejemplo:

La preocupación por entender la Tierra, sus procesos y su historia es antiquísima, y en el transcurso de milenios se plantearon las explicaciones más variadas. En el mundo occidental, hace escasamente doscientos años, la historia de la Tierra tenía que coincidir, necesariamente, con la que relataba la Biblia: como parte del universo todo, había sido creada por Dios en seis días. Multitud de científicos, algunos tan conocidos como Newton, el fundador de la física moderna, calcularon la antigüedad del mundo en base al estudio minucioso de la Biblia. Aunque los cálculos nunca parecían coincidir exactamente, ninguno de ellos concebía siquiera tiempos superiores a unos seis mil años.

En todas las épocas había, sin embargo, hombres que observaban en la realidad hechos que no podían explicar como parte de un mundo joven. Sólo el transcurso de millones de años permitía comprender ciertos fenómenos y procesos. Por ejemplo Nicolás Steno, gran anatomista se interesaba también por la historia de la Tierra y planteó en 1669 lo que conocemos hoy como "ley de la superposición", que afirma que los materiales más jóvenes del terreno yacen por encima de los más antiguos.

Steno se ocupó también de estudiar unos extraños dientes de tiburón, parecidos pero no iguales a los de los tiburones que se pescaban en su época, y llegó a la conclusión de que eran restos de animales extinguidos, antecesores de los tiburones actuales.

Esto creaba un grave problema a la ciencia y a la religión por igual:

¿de dónde habían salido aquellos seres que no se mencionaban en la Biblia; por qué había conchas marinas en la cima de las montañas?

Se requería una explicación que hiciera caber la realidad dentro del mito y quien la proporcionó fue un francés, Georges Couvier, famoso anatomista y zoólogo. Cuvier aseguraba que el mundo había sufrido una serie de grandes transformaciones, de catástrofes que modificaban su aspecto y exterminaban la vida casi por completo. El último de estos cambios, decía, fue el diluvio bíblico (en Moreno, P. *El explorador del tiempo*, Buenos Aires: Pangea, 1988).

Sería interesante analizar textos de este tipo con los colegas de las distintas disciplinas y luego llevar este tipo de trabajo a los alumnos, especialmente en el tercer ciclo. Se trata de analizar este tipo de fragmento según los siguientes puntos y justificarlos con citas del texto.

suceso o hecho del que se habla: *entender la Tierra, sus procesos y su historia.*

qué interpretaciones o hipótesis explicativas se dan en torno del hecho o suceso:

La que relataba la Biblia: la Tierra había sido creada por Dios en seis días.

Steno: La Tierra no es un mundo joven, la "ley de la superposición" afirma que los materiales más jóvenes del terreno yacen por encima de los más antiguos.

Couvier: el mundo había sufrido una serie de grandes catástrofes que modificaban su aspecto y exterminaban la vida casi por completo. El último de estos cambios fue el diluvio bíblico.

cuál es la posición del autor respecto de esas hipótesis.

Los cálculos nunca parecían coincidir exactamente.

(Buscaban) una explicación que hiciera caber la realidad dentro del mito.

Frente a una consigna que solicite la exposición de las hipótesis que se despliegan en el texto anterior y la opinión del autor al respecto, si los alumnos han trabajado la información como en los puntos anteriores pueden proponer algo así:

La preocupación por entender la historia de la Tierra tuvo al principio un límite dado por la necesidad de atenerse a lo que relataba la Biblia. Sin embargo, las investigaciones de Steno permitían ver que

la Tierra no es un mundo joven ya que los materiales jóvenes del terreno cubren otros más antiguos según la "ley de la superposición". Por su parte Couvier propuso una interpretación compatible con la Biblia, el catastrofismo, según la cual el mundo había sufrido grandes catástrofes que modificaban radicalmente su aspecto, la última de las cuales había sido el diluvio universal. El autor del texto sostiene que estas interpretaciones forzaban los cálculos sobre la edad de la Tierra e intentaban subordinar la realidad a un mito.

Esquema 3. Las representaciones gráficas o diagramáticas.

Otra competencia útil para el manejo de textos expositivos es la de comprender y producir representaciones gráficas o diagramáticas. La representación diagramática muestra las ideas centrales de un texto y las relaciones que vinculan esas ideas en forma de gráfico, cuadro, infografía. La competencia en la comprensión y producción de representaciones diagramáticas permite estudiar y favorece la explicitación de las relaciones lógicas en el texto. En efecto, la explicitación en forma de texto de una representación diagramática desarrolla la habilidad de hacer inferencias y extraer conclusiones cuando hay que imaginar y poner en palabras aquella información que, justamente, no está expresada mediante palabras sino implícita por la disposición en el diagrama.

En una de nuestras investigaciones sobre la comprensión lectora (Ciudad de Buenos Aires, 2000) solicitamos a alumnos de sexto grado que explicitaran su comprensión de la información que figura en el siguiente cuadro, tomado de un manual correspondiente al año de estudios (Reproduzco textualmente sus respuestas).

Clases de animales Se alimentan de Ejemplos Herbívoros Vegetales (raíces, tallos, hojas, granos) Roedores, ciervos vacas, caballos, aves Carnívoros Otros animales Insectos, pumas, perros, víboras Omnívoros Vegetales y otros animales Jabalíes, ballenas, hombre

1. "Existen distintos tipos de animales, los cuales se clasifican por lo que comen. Los roedores, ciervos, vacas, caballos y aves son herbívoros porque comen vegetales como raíces, tallos, hojas , granos. Los insectos, pumas, perros y víboras son carnívoros y se alimentan de otros animales. Los omnívoros como jabalíes, ballenas y el hombre se alimentan de vegetales y otros animales".

2. "Los herbívoros se alimentan de: raíces, tallos, hojas, granos. Por ejemplo: roedores, ciervos, vacas, caballos, aves.

Los carnívoros se alimentan de: insectos, pumas, perros, víboras.

Los omniboros se alimentan de: vegetales otros animales: jabalíes, ballenas, hombres".

3. " Los animales se alimentan de:

HERBIVOROS: se alimentan de: vegetales raices tallos hojas granos

HOMNIVOROS: se alimentan de inseptos: moscas vivoras roedores

CARNIVOROS: se alimentan de: ciervos jabalies vacas caballos".

Se observa que en los dos últimos casos la reproducción de los datos es un proceso mecánico, que no ha podido beneficiarse con un monitoreo o control de la propia comprensión. Es claro para el alumno, a partir de la lectura del primer renglón informativo, que los roedores, ciervos, etc., son los animales que se alimentan de vegetales y raramente al revés (salvo las llamadas plantas carnívoras), pero pierde el esquema informativo de base provisto por el cuadro o diagrama en los otros dos casos, donde confunde las clases de carnívoros y omnívoros con su alimento.

Frente a una representación diagramática, las preguntas pertinentes, que hay que enseñar a hacer a los alumnos para que lean como alfabetizados avanzados, son: ¿cuáles son las categorías importantes que están presentadas? ¿Cuál es su orden de importancia o jerarquía? ¿Cómo se interrelacionan? ¿Qué conexiones entre ellas no están expresadas por palabras pero deberían reponerse si se quiere explicar o desarrollar este diagrama? ¿Qué palabras puedo seleccionar para dar cuenta de esas conexiones?

Nuevamente señalamos que, en casos como el pasaje de la narración a la exposición y el pasaje de la lectura de convenciones diagramáticas a su explicitación con palabras, los alumnos pertenecientes a entornos más desfavorecidos y con menor contexto letrado son los que entienden menos, si quedan librados a sí mismos. Pero siempre se les puede enseñar a entender, si se seleccionan problemas clave para ayudarlos a permanecer en la escuela y se los acompaña a pasear por los bosques narrativos y también a escalar las montañas explicativas.

CAPÍTULO VIII

HABLA Y ESCUCHA

Claves de la oralidad

En todos los ámbitos de la actividad humana las personas necesitan escuchar, retener información y participar de intercambios comunicativos de manera pertinente, después de haber comprendido. Asimismo, es necesario que se expresen oralmente en forma adecuada a las circunstancias y el contexto. El habla y la escucha constituyen el dominio de la oralidad y son habilidades que se pueden perfeccionar a través de la educación.

La escuela es el ámbito adecuado para brindar oportunidades de que los alumnos pregunten, expongan, participen en actividades grupales donde debatan y argumenten. Además, en la escuela están los docentes, personal experto capaz de supervisar en cada caso el ajuste al tipo de discurso oral solicitado, el tono, el empleo del vocabulario específico, la pertinencia disciplinar, la recuperación de información explícita e implícita en la comunicación oral, la detección de ambigüedades, la conservación del tema y la coherencia general del discurso oral de los alumnos.

En las páginas que siguen propondremos un recorrido por algunos aspectos que consideramos claves en el desarrollo del tipo de desempeño oral que se requiere en la alfabetización avanzada. Como dijimos, en contextos de vulnerabilidad y riesgo educativo se trata de seleccionar aquellos contenidos básicos a partir de los cuales se pueda edificar sólidamente a lo largo de toda la vida. Así pues, enfocaremos la enseñanza de la oralidad para desarrollar estrategias de percepción, procesamiento y retención de la información a través de la escucha,

así como para apropiarse de maneras de dar cuenta en forma oral de la información obtenida en los contextos en que se requiera.

Clave uno: ¿y si enseñáramos a escuchar?

"Los alumnos no escuchan, no entienden" es un sonsonete habitual en cualquier reunión docente. Más raro, sin embargo, es que en las escuelas se implemente un proyecto vinculado a la educación de la escucha, porque de las habilidades relacionadas con los procesos de comprensión y producción oral, la escucha es la pariente pobre: nadie se ocupa de ella.

Daniel Cassany (1994) retoma investigaciones hechas sobre la distribución de las habilidades comunicativas en la jornada laboral de un profesional norteamericano, según las cuales las personas destinan el 45% de su tiempo a escuchar; el 30% a hablar; el 16% a leer y el 9% a escribir. Ahora bien, ¿qué escucha un profesional en ese 45% de su tiempo? Necesariamente debe asistir a reuniones de trabajo donde escuchará atentamente a sus colegas y deberá intervenir con pertinencia en discusiones y análisis; escuchará mensajes grabados; se mantendrá informado a través de los medios, hablará por teléfono; escuchará consignas... asistirá a conferencias, debates, foros... Estas escuchas están a gran distancia de las formas distendidas con que escuchamos a nuestros amigos o nos manejamos en el barrio; son formas de escucha que requieren atención sostenida, comprensión de un vocabulario especializado y capacidad de síntesis, es decir, requieren un grado avanzado de alfabetización.

En este libro en que nos ocupamos de la formación básica de un alfabetizado avanzado, es necesario reconocer que ese perfil es impensable si no incluye habilidades relacionadas con la escucha atenta. La escucha es un proceso activo que integra habilidades lingüísticas de identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de enunciados; además las personas al escuchar ponen en juego su propio marco enciclopédico, esto es, sus conocimientos adquiridos.

Aquí sostenemos que la escucha atenta, propia de un alfabetizado avanzado, es un producto emanado de su comprensión lectora, su habilidad para resumir y su posibilidad de almacenar información. Es decir, que la escucha que necesitamos educar en la escuela, especialmente en contextos heterogéneos, es una habilidad superior, resultado de la alfabetización, no una habilidad natural. De ahora en adelante la llamaremos "escucha letrada" (Melgar, 1999) y consideraremos que se desarrolla con programas de trabajo que la interconectan con la lectura y la escritura.

Para desarrollar la escucha letrada conviene tener en cuenta algunas correlaciones entre la lectura y la escucha citadas por Conquet (1983). Según este autor, cuando la aptitud para escuchar está poco desarrollada, la aptitud para leer bien tiende a ser débil. Cuando la aptitud para escuchar es grande, no puede predecirse nada respecto de la aptitud para leer. Cuando la aptitud para leer es débil, no puede predecirse nada respecto de la capacidad para escuchar. Pero cuando la aptitud para leer está muy desarrollada, la aptitud para escuchar tiene todas las posibilidades de estar bastante desarrollada. Es decir, el que lee mejor parece estar preparado para escuchar mejor.

Estas afirmaciones se vinculan asimismo a las reflexiones de Simone (1992, 2000) para quien en el siglo XX lo escrito y el habla tienden a coincidir en formas mixtas que van desde la oralidad secundaria académica de la exposición universitaria, que se parece a un escrito formal dicho oralmente, hasta los escritos espontáneos como el chat, que se parecen a una charla.

Así, en nuestra época, según Simone, coexisten dramáticamente hablas de forma elemental, de léxico banal y genéricas en su aprehensión de la realidad, y otras formas elaboradas que requieren una comprensión atenta. El autor considera que estas diferencias dan lugar a dos modelos de uso lingüístico: proposicional o no proposicional.

El uso proposicional de la lengua:

- Es analítico porque nombra los objetos de manera precisa y por eso discrimina elementos, además establece relaciones entre ellos.
- Es estructurado justamente porque cada elemento tiene una posición relacional.
- Está espacial y temporalmente situado.

El uso no proposicional de la lengua:

- Es genérico: evoca globalmente el pensamiento.
- Es referencialmente vago: no designa individuos sino categorías.

- No da nombres: alude.
- Rechaza la estructura jerárquica, sintáctica y textual.

Podríamos considerar que el habla espontánea (no solamente la de nuestros alumnos) corresponde al uso no proposicional y que, asimismo, la mayor parte del tiempo, especialmente a partir de sus consumos mediáticos, ellos escuchan ese tipo de uso del lenguaje. ¿Cómo pensamos que escuchan una exposición del profesor en la escuela, o una conferencia, que son las formas que responden al modelo proposicional?

Escuchan lo que quieren... o lo que pueden. Pensemos que el que escucha debe identificar las señales orales entre otros sonidos circundantes, segmentar el mensaje en las palabras que lo componen y reconocer el orden, es decir la sintaxis, además del significado, es decir la semántica de los enunciados. Pero por añadidura debe tener conocimientos y habilidades culturales y sociales que lo ayuden a interpretar lo que escucha. Es decir, el que escucha no es una grabadora que absorbe de manera automática lo que oye, porque no se debe perder de vista que las personas desarrollan las estrategias de escucha y memoria que son útiles en su cultura.

Puede suceder que en contextos culturales de mayor vulnerabilidad social, la escucha esté más ligada al recuerdo y la memorización de episodios narrativos inmediatos y que en cambio no se haga uso intensivo de la escucha y el recuerdo de formas de ordenamiento de datos de tipo categorial o jerárquico, propias de los discursos explicativos-expositivos que se dan en contextos formales. Sin embargo, esto no significa que no se puedan aprender. Los niños de seis a ocho años pueden aprender a producir categorizaciones y a recuperarlas mediante la escucha atenta (Carter 1990). Por eso mismo, sostenemos firmemente la necesidad de que los alumnos escuchen exposiciones de sus profesores y que se organicen para ellos charlas, debates y conferencias. Para los alumnos más desfavorecidos, tal vez estas sean las únicas oportunidades de escuchar un uso oral propio de alfabetizados avanzados.

Esto remite nuevamente a nuestro capítulo inicial para recordarnos las cuestiones ligadas a la atención concreta de la diversidad en el aula. En este caso, si la distancia lingüística y comunicativa entre el discurso del otro y el propio discurso es máxima, pueden actuar filtros culturales y aun afectivos (Nunan, 1996) que distorsionan el procesamiento de la información a través de la escucha.

Según Nunan puede haber faltas de atención en la escucha, que se deben a la ausencia de motivación integrativa, cuando el que escucha no se siente parte del auditorio, es decir que no siente pertenencia al grupo de escuchas; o puede haber falta de motivación instrumental, cuando el que escucha no reconoce la utilidad de escuchar. En las aulas heterogéneas suelen darse estas dos faltas de motivación para escuchar. Entonces, hay que trabajar la escucha "letrada" que se vincula al uso proposicional del lenguaje propio del dominio de la escritura y la alfabetización avanzada con actividades especialmente diseñadas para los alumnos de contextos desfavorecidos.

Una educación para la escucha ligada a la alfabetización se puede organizar en los siguientes programas de trabajo:

a) *Programa intensivo:* en este programa son preferibles los ejercicios frecuentes, breves y localizados, con retroalimentación inmediata. Se pueden combinar los ejercicios de escucha con las restantes actividades de lengua o de otras disciplinas. Por ejemplo:

- Escucha e inferencia: los alumnos escuchan un fragmento breve de un diálogo o exposición y tienen que inferir y exponer informaciones variadas: ¿cuál es el tema de la exposición? ¿Quién / quiénes hablan (sexo, edad, ocupación)?, ¿qué se proponen?
- Los alumnos escuchan una exposición breve, deben identificar la idea central.
- Los alumnos escuchan la grabación de una exposición con ruido de fondo. Deben tomar nota. Alguien que ha estado fuera debe reconstruir la exposición con las notas. Se revisan las faltas de información, las inexactitudes.
- A partir de una serie de datos los alumnos deben dejar un mensaje en un contestador telefónico. Otros deben escuchar el mensaje y explicarlo. Se comparan y evalúan los mensajes en cuanto a su claridad y las escuchas en cuanto a la cantidad y estructuración de la información recuperada.
- Anticipación: los alumnos escuchan un fragmento de exposición. El docente corta la audición. Los alumnos anticipan qué se di-

rá a continuación en función del tema tratado. Continúan la exposición siguiendo el tema, tono y vocabulario del expositor anterior.

• Identificación y diferenciación: se trata de que los alumnos aprendan a diferenciar los propios puntos de vista, adhesiones o rechazos respecto de lo que escuchan, con el objetivo de que no distorsionen los mensajes, sea porque a partir del rechazo bloquean su comprensión, sea porque a partir de la adhesión tergiversan el discurso ajeno y le "hacen decir a otro" lo que no dijo. Un sencillo ejercicio de escucha para contrarrestar estas dificultades consiste en tratar algún tema polémico en debate, con una condición fuerte: el que contesta a otro debe resumir los puntos desarrollados por su oponente, establecer las ideas que acepta y las que rechaza. El expositor anterior debe reconocer como propias las ideas formuladas. El resto de la clase debe controlar. Recién entonces el oponente puede refutar.

b) Programa extensivo: es un programa de trabajo que involucra la escucha con complejidad creciente en extensión y formato y se combina con la ejercitación vista en el capítulo anterior en la elaboración del resumen y la que veremos a continuación en materia de toma de notas.

• Toma de notas a partir de la escucha de un discurso corto oral (50 líneas) de contenido informativo explícito con orden lógico o cronológico.

• Toma de notas a partir de la escucha de un discurso oral (100 líneas) con información explícita e implícita para ejercitar inferencia simple, con problema en el orden lógico (que deba reordenarse).

• Toma de notas a partir de la escucha de un discurso oral (100 líneas o más) con información implícita con dos formatos discursivos, por ejemplo: narración, argumentación, ejemplificación.

c) Programa vinculado al desarrollo léxico:

Conviene tener en cuenta que el conocimiento de más palabras, su significado, función y uso agiliza la escucha. Es decir que la escucha es más precisa cuanto más estructurado e interconectado está el léxico mental o interno. Además, recordemos que en materia de léxico se fija en la memoria lo que se usa con mayor frecuencia.

El léxico mental está conformado por el léxico activo y el léxico pasivo. El léxico pasivo de una persona está constituido por las palabras que es capaz de comprender porque están almacenadas en su memoria, aunque no las use habitualmente. También se incluyen en el léxico pasivo las palabras que se pueden comprender por asociación o inferencia cuando se las encuentra en situaciones comunicativas concretas. Por ejemplo, una persona puede no saber lo que significa "circunvalación", pero comprende si le señalan.

El léxico activo está conformado por las palabras que en efecto usa una persona para hablar y escribir en su vida cotidiana. Ciertamente, el vocabulario pasivo siempre es mayor que el activo.

En cuanto a su organización, el léxico es multidimensional por lo que los hablantes de una lengua pueden acceder a él a partir de diferentes tipos de información lingüística. Esto permite que los hablantes respondan a las siguientes demandas: proponer una palabra que rime con otra, es decir, operar con información fonológica; proponer palabras que comiencen o terminen con determinada letra, es decir responder con conocimiento ortográfico; proponer palabras de la misma clase funcional que una palabra dada, según un criterio sintáctico, o proponer palabras que pertenezcan a la misma categoría conceptual que otra, según su semántica. El conjunto de estas posibilidades de conexión (solo mencionamos algunas) da idea de la compleja estructuración del léxico y de las muchas formas de acceso que tienen los hablantes de una lengua.

En torno de estas características de la organización del léxico se pueden pensar actividades para mejorar su estructuración y aprender a incrementarlo a través de la escucha atenta, con lo cual se desarrollan ambos: léxico y escucha. Para esto son útiles los juegos de memoria, por ejemplo, la composición colectiva de una frase a la que cada participante, a la vez que repite todo lo dicho antes, tiene que agregar una palabra de una clase determinada; escuchar una descripción y dibujar lo descripto; escuchar una exposición y llenar un cuadro de doble entrada previamente diagramado con los datos que se extraen de ella.

A la vez, según el propósito que persiga, la escucha puede tener una finalidad selectiva o reproductiva. La escucha tiene finalidad selectiva cuando procesa datos para recuperarlos en otro contexto. En este caso, por ejemplo, a medida que escucha

una conferencia, la persona va poniendo en juego las reglas de supresión, generalización y construcción que vimos para la elaboración de resúmenes. La escucha con propósito selectivo perfecciona el léxico pasivo porque contribuye a su organización a través de esquemas conceptuales donde se integran las palabras, tal como las usan, por ejemplo, los expertos en un tema.

La escucha tiene finalidad reproductiva cuando pretende la memorización de la información escuchada en forma completa, inclusive en el orden en que fue emitida. La escucha con propósito reproductivo perfecciona el vocabulario activo, acopia palabras a través de ejercitaciones como la recitación y la memorización de fragmentos para dramatizar.

Algunas sugerencias para escuchar discursos y desarrollar la escucha selectiva:

- Escuchar un fragmento, reconocer la superestructura (identificar si el texto o el discurso es un cuento, poema, nota periodística, receta de cocina, carta) y fundamentar la clasificación.
- Escuchar un fragmento, anticipar un contenido global o macroestructura (esta conferencia va a desarrollar tal tema, seguramente incluirá estos puntos) y luego, terminada la exposición o conferencia confrontar ambas macroestructuras, la anticipada y la real.
- En relación con la toma de notas: escuchar una exposición, tomar nota y luego conectar las ideas entre sí, encontrarles un orden, un hilo conductor o una progresión temática. Exponer a partir de la toma de notas. Confrontar exposiciones.

Clave dos: saber escuchar + saber resumir = tomar notas

"Los apuntes son la práctica escrita más significativa y utilizada en el centro escolar".

"Los datos muestran que el alumnado dedica esfuerzo y tiempo a la toma de apuntes, que dicha práctica se expande por todo el currículum y que la actividad esconde operaciones lingüísticas variadas que van desde la copia mecánica a la elaboración escrita de datos orales".

"Entrevistas realizadas a los alumnos (correspondientes a nuestro Polimodal) mostraron que los apuntes eran considerados un instrumento clave para estudiar... una especie de 'materia prima' del contenido"

(Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999).

Coincidimos con estas observaciones, pero advertimos que –lo mismo que en España, según el especialista Daniel Cassany (1999)– en las escuelas no se considera la toma de notas o apuntes como contenido transversal.

Sin embargo, la toma de notas da lugar a importantes procesos de comprensión y producción de textos vinculados a los distintos campos del saber. Para realizar una toma de notas sintética y al mismo tiempo portadora de información pertinente y recuperable, es necesario dominar a la vez el contenido nocional relativo al asunto del cual se habla (es decir, la disciplina o área) y los recursos y estrategias lingüísticos y cognitivos para resumir que hemos detallado antes. Pero además, la toma de notas requiere escucha atenta del mensaje oral y, en su expresión más exigente, escucha de una conferencia, por ejemplo, plantea el problema del tiempo real de la emisión, es decir, el que habla no se detiene, no repite.

Por lo tanto, la toma de notas es una actividad propia del alfabetizado avanzado, especialmente interesante y fructífera por dos razones: porque es un lugar de colaboración entre profesores de distintas disciplinas, ya que no hay necesidad de simular una situación de toma de notas cuando en cada disciplina se la puede ejercitar en situaciones auténticas y porque permite trabajar el perfeccionamiento de la escucha.

Para la toma de notas vuelven a usarse las reglas de omisión, generalización y construcción vistas en la enseñanza del resumen, pero además se puede ejercitar:

- La eliminación de las palabras instrumentales en los textos: determinantes, verbos conjugados sobreentendidos por el cotexto, es decir, por el texto que rodea a cada palabra. Por ejemplo, una toma de notas sobre el texto anterior podría consignar: *Datos: alumnado, esfuerzo y tiempo en toma de apuntes, práctica en todo currículum. Operaciones lingüísticas desde copia mecánica a elaboración escrita de datos orales.*
- Dada una información larga, correspondiente a una situación, elaborar un telegrama.
- Elaborar avisos clasificados.
- Leer anuncios breves de los diarios y revistas de segunda mano y extenderlos oralmente para comprobar con qué texto más

extenso están relacionados.

- Cambiar de registro: pasar de registro formal a informal. Ej.: *Veamos ahora de qué se nutren estos cetáceos. (Qué comen las ballenas).*
- Conocer abreviaturas.

El siguiente cuadro ayuda a pensar en las principales dificultades que tienen los alumnos a la hora de tomar notas y apuntes y también nos ayuda para proponer algunas estrategias al respecto.

Dificultades de los alumnos en la toma de notas	Habilidades necesarias	Actividades que favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias
- Escriben lentamente.	- Usar notación económica: abreviaturas, flechas, llaves. - Eliminar las palabras instrumentales (artículos, verbos sobreentendidos).	- Revisar con los profesores un código de abreviaturas por disciplina. - Ejercitar el estilo telegráfico. - Confrontar notas tomadas sobre una misma exposición, seleccionar la más breve y precisa, analizar entre todos por qué es eficaz.
- No jerarquizan: ponen en el mismo plano información importante y secundaria.	- Seleccionar informaciones importantes. - Reagrupar elementos en orden lógico e indicar relación entre ellos.	- Resumir. - Reorganizar notas en pequeño grupo.
- Copian textualmente al dictado.	- Reformular. - Titular. - Buscar hiperónimos o nombres de clases.	- Reformular el texto de memoria entre todos. - Leer y analizar títulares de prensa y ver qué texto más largo resumen.

Para que las notas que se han tomado sean efectivas, hay que ser capaz de desplegarlas tiempo después en una explicación.

Clave tres: saber escuchar + saber resumir para tomar notas = ¡Listos para explicar y parafrasear!

Explicar

Vimos que en el resumen hay que organizar y reducir información mediante las reglas de omisión, generalización y construcción, aquí veremos que para explicar o reproducir una información que hemos resumido debemos **especificar, ampliar y detallar.**

Es decir que para explicar a partir de un resumen se ponen en juego reglas de reconstrucción **inversas** de las empleadas para resumir.

- **Adjuntar**: es la inversa de **omitir**. Se añaden detalles.

Ejemplo: *Fumó su pipa* es la información resumida por omisión. Se pueden adjuntar: *Seleccionó una pipa de su colección, la cargó con el mejor tabaco, la encendió, aspiró el humo y lo expiró en forma de volutas.*

- **Particularizar**: es la inversa de **generalizar**. Se reconstruyen los conceptos parciales o particulares a partir del nombre de clase.

Ejemplo: *Estos animales son mamíferos* es la información resumida por generalización. Se puede particularizar: *Estos animales son mamíferos porque son vertebrados, nacen con las características básicas del animal adulto y son alimentados por la madre con la leche de las mamas.*

- **Especificar**: es la inversa de **construir**. Se pueden especificar consecuencias, implicaciones o resultados de acciones o sucesos.

Ejemplo: *El marido de Luisa se quejaba de que el concierto había sido el peor de la temporada* es la información resumida por construcción. Se puede especificar: *La acústica de la sala daba que desear, no había habido suficiente ensayo, se permitió que la gente ingresara en el auditorio una vez empezada la función y las obras seleccionadas no eran de su gusto.*

Reformular y parafrasear

Una de las habilidades lingüísticas y comunicativas más difíciles de desarrollar en los alumnos es la de controlar su propio discurso y corregirlo o reformularlo cuando hace falta.

Formular un enunciado es una actividad intencional que requiere esfuerzo. En general existe una distancia entre lo que se quiere decir y lo dicho concretamente. Cuando nos damos cuenta de que no estamos diciendo exactamente lo que queremos decir y tal como queremos decirlo, debemos buscar la forma de decir lo mismo con otras palabras; es decir, repetir un mismo contenido, transmitido mediante expresiones lingüísticas distintas.

La **reformulación**, entonces, tiene lugar cuando el productor del texto considera que una expresión que usó anteriormente es inadecuada y puede ser una fuente de perturbación en el proceso

de comprensión por parte del receptor del texto. Para resolver estos problemas, el emisor **reformula** esa expresión, es decir, la retoma para modificarla, precisarla, explicarla o corregirla.

Justamente, la paráfrasis es un tipo de **procedimiento de transformación** de un texto o fragmento previo en otro (Silvestri, 1998).

Es posible parafrasear tanto un elemento simple, una palabra o una construcción, como estructuras más complejas tales como oraciones y textos completos.

La expresión, texto o fragmento de texto que se va a reformular se llama **expresión de referencia** y la expresión alternativa sugerida, **expresión de tratamiento.**

Ejemplo:

Una posible solución es terminar con el uso de los combustibles fósiles –petróleo y carbón– y reemplazarlos por energía nuclear, hidráulica, eólica, solar y geotermal, es decir, la que proviene del calor interno de la Tierra. (Rev. *Notinorte,* año XVII, N° 214).

Expresión de referencia: *geotermal.*

Conector: *es decir.*

Expresión de tratamiento: *la que proviene del calor interno de la Tierra.*

Las palabras que contribuyen a establecer algún tipo de **relación** entre ambas clases de expresiones son generalmente **conectores** (*es decir, esto es, o, o sea, entre ellos, en otras palabras, en suma, de todos modos, en una palabra, en realidad, finalmente, después de todo, en todo caso, de hecho, en el fondo, etc.*) aunque su presencia no es obligatoria para que tales relaciones puedan establecerse porque la función de estos conectores puede ser desempeñada por la entonación u otros recursos no lingüísticos, como los gestos en la comunicación oral, o bien por ciertas marcas de puntuación (comas, guiones, etc.) en la comunicación escrita.

Consideramos importante que los alumnos produzcan reformulaciones y paráfrasis, entre otras razones, para evitar las lecciones orales en donde predomina la memorización repetitiva de frases textuales de los materiales fuente y también para favorecer la capacidad explicativa de los alumnos, que se basa centralmente en la posibilidad de emplear expresiones alternativas que favorezcan la recepción del interlocutor cuando las expresiones empleadas en primera instancia no le resultaron claras o comprensibles.

CAPÍTULO IX

LAS RUTINAS DE ESTUDIO DE UN ALFABETIZADO AVANZADO

La palabra "rutina" (del francés *routine*) quiere decir "marcha por un camino conocido". Es decir, el que sigue una rutina avanza por un camino conocido. Y no olvidemos que "avanzar", que es lo que queremos que haga nuestro alfabetizado avanzado, es palabra pariente de otra palabra francesa, *avant*, de donde a su vez derivó *avantage*, castellanizado después como "ventaja". Quiere decir que, si la etimología nos ayuda, el que mantiene, o sea tiene a la mano, ciertas rutinas de trabajo intelectual, marcha por caminos conocidos y probados y saca ventaja.

Un alfabetizado avanzado ha sido formado en ciertos aspectos centrales que le permiten, en especial, cumplir con sus tareas académicas y sacar ventaja de ellas.

Un alfabetizado avanzado ha recibido enseñanza explícita, en la escuela, acerca de cómo interpretar adecuadamente las consignas.

Entre las situaciones clave de la escolaridad, ocupa un lugar privilegiado *la transmisión y recepción de consignas*. Este exponente del género discursivo instruccional es uno de los más usados. Al indicar las tareas, al resolver actividades, al presentar evaluaciones, al organizar la clase y al negociar la convivencia, se emplean consignas.

Todos los docentes tenemos experiencia de lo exasperante que resultan la pregunta repetida "¿Qué teníamos que hacer? ¿Por dón-

de empezamos?", o la demanda constante: "¿Me puede repetir?". Es frustrante la convicción, compartida por muchos docentes, de que los alumnos lisa y llanamente no comprenden las consignas que nosotros damos. Y al revés, nada más frustrante para un alumno que la consigna vaga o confusa, mal redactada o incompleta.

Hay algunas actividades que pueden ayudar a los alumnos, y también a los docentes, para que reflexionen acerca de qué pasa al recibir y decodificar las consignas y cómo podríamos mejorar ese proceso.

Taller para reflexionar acerca de cómo entendemos las consignas

Se seleccionan cuatro o cinco alumnos de la clase total. El docente les da una ficha con un dibujo geométrico. Estos alumnos salen unos minutos del aula sin mostrar la ficha a los demás. Asimismo, el docente entrega a los alumnos que quedaron en el aula una ficha o papel igual, en blanco.

Los alumnos del grupo que recibió el dibujo se ponen de acuerdo acerca de cómo dictar las consignas para que el resto de los compañeros reproduzca el dibujo en las hojas que se les entregaron. Designan un vocero para que dicte oralmente las consignas a los compañeros. Los que dibujan al dictado no pueden hacer preguntas.

El docente escribe o, si puede, graba lo que el vocero dicta (la consigna).

Los alumnos del curso dibujan al dictado.

Se pegan cinco o seis dibujos en el pizarrón y se los compara entre sí y con el dibujo original. Por lo general, en estos primeros dibujos, las diferencias son marcadas. También por lo general se deben a mala formulación de la consigna (en la mayor parte de los casos) o a faltas de atención del que escucha.

Se analizan las diferencias tratando de entender qué error en la transmisión de la consigna o qué falta de atención pudo haberlas provocado. Se escucha el grabador o se relee lo anotado para verificar.

El docente puede guiar esta reflexión con preguntas como, por ejemplo: *¿Qué datos debió dar para que este o aquel dibujo fuera como el dibujo original?*

Se anota en dos columnas en papel afiche o en el pizarrón **qué dijo el que transmitió la consigna / qué debió decir**.

Se reflexiona con los alumnos en torno de estas cuestiones:

Todos recibimos el mismo mensaje, sin embargo los dibujos son diferentes. ¿Por qué? Anotar las respuestas en el pizarrón.

¿En qué situaciones o tareas de la escuela pasa lo mismo? ¿Cómo podríamos solucionarlo?

Esta experiencia, o cualquier otra relacionada con juegos como "el teléfono descompuesto" o similares, tiene por objetivo motivar a los alumnos desde el segundo ciclo para el análisis de los problemas que ocasionan las consignas, sea que estén mal interpretadas o que estén mal formuladas.

Un proyecto para trabajar la comprensión de consignas en la escuela a partir del taller anterior. (Este taller fue diseñado con los docentes de la comunidad de Campana, año 2002).

En la clase de Lengua

El maestro / profesor de Lengua hace la siguiente experiencia en una semana:

Lunes: se realiza la experiencia como en el taller anterior.

Miércoles: se realiza la experiencia con otra ficha, pero ahora hay una variante.

- Cada alumno participante puede levantar la mano para hacer UNA pregunta que le aclare algo sobre el dibujo. Las preguntas NO pueden repetirse, por lo cual hay que escuchar atentamente lo que preguntan todos.
- Se comparan los dibujos resultantes entre sí y con el original.
- Se consigna en dos columnas en papel afiche qué dijo el que dictaba las consignas / qué debió decir.
- Se comparan los afiches con los de la clase anterior. (Normalmente en el segundo taller hay más escrito del lado de lo que dijo y menos del lado de lo que debió decir).
- Se reflexiona con los alumnos en torno de estas cuestiones:
  - *Hubo mejor desempeño en esta clase que en la anterior. ¿Por qué?*
  - *¿Cómo contribuyó al mejoramiento de la tarea el hecho de po-*

der formular una pregunta?

• *¿Cómo contribuyó al orden, la atención y la comprensión de todos el hecho de que las preguntas no pudieran repetirse?*

• *¿Cómo podemos transferir esto a nuestras rutinas de clase?* (cuando nos dictan la tarea, cuando nos dan consignas para una prueba, etc.).

• Se consignan las reflexiones en el cuaderno.

Viernes: se repite todo y se comparan los resultados. Esta es una sesión de trabajo de refuerzo, para que los alumnos tengan amplio éxito y revisen la experiencia.

En reunión docente

Se comunican los resultados del taller y las reflexiones de los alumnos a los docentes de otras áreas. Se les pide que cuando dicten consignas de trabajo lo hagan de acuerdo con un plan que no altere sustantivamente el desarrollo de su clase, pero teniendo en cuenta que, para que los alumnos estén atentos a las consignas y aprendan a controlar de manera autónoma su comprensión, es de enorme importancia:

• Dictar la consigna con tiempo para la reflexión, no a último momento, sobre el toque de timbre.

• Dar un tiempo para una pregunta por vez.

• Pedir a dos o más alumnos que la reformulen y la expliquen a los compañeros hasta que todos manifiesten comprensión.

• En la reformulación de la consigna tener en cuenta: claridad en la expresión. Identificación inequívoca del producto esperado. Discriminación detallada de pasos para lograrlo. Recursos necesarios para cumplir con la tarea.

Para que la comprensión de las consignas mejore, los docentes tenemos que reflexionar acerca de nuestra forma de redactarlas. Cierto es que los alumnos, en muchas oportunidades no se esfuerzan por comprender, pero a veces, hay que decirlo, las consignas son demasiado amplias, poco precisas, confusas.

Por ejemplo, "Investigar" ¿quiere decir seguir los protocolos de las ciencias fácticas o buscar en un manual?; "Dar cuenta" ¿quiere decir enumerar, confrontar o explicar? Cuando solicitamos "desarrolle brevemente", ¿indicamos número de palabras o líneas? Y así otros casos que no contribuyen a que los alumnos entiendan qué tienen que hacer. Por eso, cuidemos los siguientes aspectos:

Un alfabetizado avanzado ha tenido oportunidades específicas en la escuela para reflexionar acerca del significado de los verbos en las consignas.

¿Será cierto que todos los docentes pensamos lo mismo cuando pedimos "analice", "explique", "justifique"... y sigue la lista?

Por eso, nos parece interesante compartir con los que lean este libro un conjunto de verbos usados[1] en todas las áreas curriculares, los que constituyen un marco de referencia para formular objetivos, expectativas y consignas de trabajo. Cada uno se relaciona con otros verbos o consignas que lo desarrollan y especifican:

Analizar

Quiere decir distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer y exponer sus principios o elementos básicos. Analizar se opone a sintetizar.

Se trata de reconocer los fenómenos que dividen el objeto de estudio en unidades más pequeñas, ya sea separándolas físicamente o reconociendo mentalmente las partes o cualidades distinguibles de un objeto.

Así, descomponer un todo en partes significa a veces una descomposición de un todo real en sus partes componentes, como puede ocurrir en un análisis químico, pero también la descomposición es entendida en el sentido lógico de explicitación o puesta en claro de los subconceptos que constituyen un concepto, como en el caso del análisis sintáctico.

Comparar

Quiere decir examinar, observar atentamente dos o más objetos, procesos o conceptos para descubrir sus relaciones, semejanzas y diferencias. Se relaciona con **confrontar**, **cotejar** y **contrastar**; este último quiere decir mostrar las diferencias entre dos cosas al ser comparadas.

Definir

La definición expresa las características esenciales, necesarias

y suficientes para que el concepto sea lo que es y no otra cosa. Tiene distintas formas:

• *Un triángulo es un polígono de tres lados.* (**Definición por género próximo y diferencia específica**, verdadera a priori que expresa rasgos necesarios y suficientes).

• *El oro es un metal amarillo.* (**Definición prototípica**, por un estereotipo establecido, no suficiente ni necesario).

• *El pomelo es un vegetal perteneciente a la familia de los cítricos, cubierto por una cáscara rugosa y amarilla, interiormente conformado en gajos y que sirve para hacer jugo.* (**Definición por acumulación de rasgos esenciales:** vegetal de la familia de los cítricos; **aspectuales:** amarillo / rugoso; **estructurales:** conformado en gajos y **funcionales:** sirve para jugo).

Demostrar se relaciona con reunir evidencias; apoyar un punto de vista mediante argumentos o citas de autoridad; mostrar el procedimiento o los pasos seguidos para realizar un experimento o resolver un problema (ver "Justificar").

Describir

Cuando solicitamos a un alumno que describa le estamos pidiendo que produzca un texto que responde en general a la pregunta "qué /cómo es". Es el procedimiento inverso a la denominación, que, por síntesis, nombra algo caracterizado.

La secuencia descriptiva puede constituirse mediante procedimientos básicos:

- **Anclaje**: puesta en evidencia de un todo, señalamiento del objeto, a través de un sustantivo común o propio en forma de tema o título. Este puede aparecer en posición inicial: en ese caso indica de qué se va a hablar y permite al que lee o escucha evocar la propia enciclopedia, es decir, recuperar qué sabe sobre eso, por ejemplo, *Estaba hecho de cheviot, una tela de lana de Escocia suave, esponjosa y con pelo.* En posición final, indica de qué o quién se habló, la descripción anticipada al nombre del objeto va dando lugar a procesos de inferencia que luego se confirman o disconfirman: *A uno y otro lado de la cabeza de los peces se encuentran los órganos respiratorios, llamados agallas.*

- **Aspectualización**: descompone en partes el objeto puesto en

evidencia en el anclaje, a través del análisis de sus partes, división y clasificación de los elementos que lo componen, cualidades y propiedades, por ejemplo: *Esto era el baldaquino, un pequeño techo puramente ornamental, adosado a una pared de la sala, sobre el trono, adornado con ricas telas, evidentemente, era una señal de respeto y jerarquía.*

- **Puesta en relación**: se asimila por comparación, metáfora o metonimia el objeto que se está describiendo con otro más conocido: *Tocaba admirablemente la balalaica, un instrumento musical típicamente ruso parecido a nuestra guitarra, pero de forma triangular.*

Conviene que los docentes de distintas áreas tengan en cuenta las diferencias entre describir en el ámbito de la ficción literaria y describir en el ámbito de la ciencia. La descripción científica debe reunir condiciones tales como la tendencia a la objetividad y la precisión, el uso de un vocabulario estricto y específico, la cuantificación.

Explicar

La explicación es un texto que modifica un estado de conocimiento presentando un razonamiento que pone en relación causas y efectos, antecedentes y consecuentes, problemas y soluciones respecto de hechos o acontecimientos, de tal manera que estos adquieren sentido. Responde a la pregunta "¿Por qué sucede?".

La explicación científica "consiste en general, en reducir un hecho acontecido en un cierto nivel de organización y complejidad, a un nivel de organización y de complejidad inmediatamente inferior. Por ejemplo, pasar de las fisiología de un organismo a la biología celular; o de las propiedades de la célula a la fisicoquímica de las membranas celulares" (Veslin, en Sanmartí, 1977).

Habitualmente los alumnos no elaboran explicaciones válidas en el sentido de la definición anterior. Por ejemplo, si se les pide que expliquen por qué un árbol pesa hoy 100 quilos más que hace veinte años, dirán: "Porque es más grande" (Sanmartí, 1977). Esta es una explicación tautológica. Los alumnos, guiados por sus docentes, deberán aprender a elaborar explicaciones que relacionen dos niveles distintos de entidades. En el caso del árbol una explicación válida correlacionaría el aumento de tamaño con

la absorción del agua, la materia aportada por los abonos, los gases.

Justificar

Quiere decir fundamentar, probar y demostrar. En lógica significa establecer que la conclusión se sigue necesariamente de las premisas.

La justificación consiste en validar una afirmación o tesis (que siempre aparece al principio), acreditar un comportamiento, examinar la aceptabilidad de las razones o argumentos. En una justificación siempre hay dos proposiciones, una de ellas hace aparecer a la otra como verosímil, permitida o decidible por un interlocutor.

Los niveles de justificación pueden referirse a hechos, leyes, modelos o teorías. Por ejemplo, a la pregunta "¿Por qué cuando se calienta un trozo de hielo se funde?", un estudiante responde "Porque aumenta su temperatura hasta llegar a la de fusión" (justificación basada en hechos) y otro "Porque al calentar el hielo sus partículas se mueven cada vez más rápido hasta que se rompen las uniones entre ellas y se desordenan" (justificación basada en un modelo microscópico). Lo importante es que los alumnos comprendan que la justificación constituye **el porqué del porqué** y por eso tienen que tener bien claro el marco teórico que están usando para extraer las razones que les permiten justificar.

Ordenar

Se relaciona con poner en secuencia, poner en un orden que se indique (de mayor a menor, por relación de proximidad o lejanía con un hecho o circunstancia, etc.).

Sintetizar

Quiere decir sumar y resumir una materia o conjunto de conceptos. Componer un todo por reunión de sus partes. En química quiere decir combinar dos o más elementos para formar un compuesto.

Tarea para la escuela

Si queremos que nuestros alumnos sean alfabetizados avanzados: ¿nos animamos a compartir esta lista con los colegas para ver si todos coincidimos en estas definiciones?

¿Podríamos analizar las pruebas que tomamos varios colegas en el último año para ver si hay coincidencias o divergencias en los significados de los verbos clave?

Un alfabetizado avanzado tiene una actitud responsable respecto de la adecuación normativa ortográfica de sus escritos.

La ortografía de los alumnos es responsabilidad de todos y cada uno de los maestros y profesores que están al frente de un grupo.

Si queremos lograr que nuestros alumnos tengan una actitud responsable respecto de la adecuación normativa de sus escritos, consideramos que:

- Es necesario que acordemos institucionalmente cómo señalar los errores ortográficos a los alumnos.
- Tenemos que permitir que nuestros alumnos tengan un plazo razonable para consultar el diccionario (que siempre estará en el aula, a disposición de todos) antes de entregar un ejercicio escrito. Asimismo deberán conocer cómo se emplea el diccionario en la computadora y, de ser posible entregar buen número de tareas tipeadas.
- Los docentes tenemos que ser cuidadosos con nuestra propia escritura para poder constituirnos en buenos modelos normativos.

Veamos algunas consideraciones generales sobre la ortografía como reglamentación de uso del código gráfico de una lengua escrita.

Lo primero que observamos es que la lengua escrita y la lengua hablada son muy diferentes. Por ejemplo, hay variedades de lengua hablada pero la lengua escrita es estándar y, además, es general. Esto quiere decir que hay una entonación y palabras diferentes en el léxico de un mexicano, un santiagueño y un porteño, pero no hay ortografía mexicana, santiagueña o porteña: la ortografía es general para el español.

La ortografía pretende la reproducción del código oral en el nivel de las unidades más pequeñas perceptibles: los fonemas. Pero esta reproducción es variable (en todas las lenguas) según estas posibilidades de correspondencia:

- **biunívoca**: cuando a un fonema le corresponde una letra (/m/ = M);
- **plurívoca**: cuando a un fonema le corresponde más de una letra (/s/ = Z, S, C) o a un comjunto variable de una a dos letras le corresponde un fonema (X, XC, CC = /cs/);
- **vacía**: *a una letra no le corresponde ningún fonema* (H = /cero fonema/).

El **error ortográfico** consiste en adjudicar a una palabra alguna de las plurivocidades que no le corresponden. Por ejemplo, existiendo la plurivocidad B – V, el error ortográfico consiste en escribir "baca" por "vaca".

Para formar a un alfabetizado avanzado hay que enseñarle la ortografía de su lengua. Una posible secuencia de enseñanza de la ortografía puede ser la del cuadro que sigue.

La ortografía del español tiene	Cuándo se enseña
Un grupo de correspondencias biunívocas: P T D F L M N Ch A E I O U en sílaba directa (consonante +vocal).	Entre primero y segundo **año**
Plurivocidades de resolución Sistemática, general y sin excepción: Alternancia C / QU (CASO – QUESO - QUISO – COSO - CUNA). Siempre QUE y QUI se escriben con QU. Alternancia G / GU (GATO - GUERRA - GUITA - GOTA - GULA). Siempre GUE y GUI se escriben con GU. Alternancia R / RR (RATA - ROTA - RUTA - RETA – RITA, pero CARO / CARRO; CORO / CORRO; CURO / CURRO; PERO / PERRO)	Entre segundo y tercer año
Plurivocidades abiertas B / V; C / S / Z; G / J; Y / LL; Ñ / NI; H	- Desde primer año (mirando y copiando la palabra bien escrita). - Desde cuarto año se sistematizan algunas reglas. - Se ejercitan familias de palabras permanentemente *(cocinar - cocina - cocinero - cocido - cocción), (coser - cosido).* - Se enseñan prefijos desde Segundo Ciclo, vinculados a los temas de estudio y a la literatura: *BIO = biólogo, biodiversidad, biosfera.* - Se enseñan sufijos desde Segundo Ciclo, vinculados a los temas de estudio y a la literatura: *SIBLE = sensible, extensible.*

Recordamos que las actividades para aprender las convenciones ortográficas deben implicar la comprensión, la reflexión y el trabajo sostenido.

Es preocupante que después de nueve años de escolaridad básica obligatoria, haya alumnos que no tienen incorporada la ortografía de uso habitual y no tienen el hábito de recurrir al diccionario de manera pertinente. Por ello pensamos que es necesaria su apropiación para alcanzar la plena competencia lingüística y lograr autonomía en la regulación de los aspectos formales de la escritura. Pensamos que trabajar por la ortografía de los alumnos es responsabilidad de la escuela. Si bien le compete específicamente al área de Lengua, la preocupación por la ortografía debe ser compartida por todas las áreas en acuerdo institucional para formar un alfabetizado avanzado.

Un alfabetizado avanzado perfecciona e incrementa su vocabulario.

Para comprender y producir textos de cualquier campo del saber es necesario adquirir su vocabulario específico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para que el vocabulario se guarde en la memoria no basta con emplear una palabra nueva una sola vez. El vocabulario que se guarda en la memoria es el que se necesita, se usa, se escucha y se lee más.

El desarrollo del vocabulario supone un trabajo de enseñanza compartido entre colegas que desarrollan el área de Lengua y colegas que dictan otras áreas curriculares. En función de esta consideración, proponemos que:

Le corresponde a cada área o disciplina escolar: establecer un vocabulario específico del área para ser enseñado a los alumnos. Usarlo con frecuencia. Explicar su significado y sentido en los contextos específicos. Supervisar que los alumnos lo empleen con propiedad, pronunciación y ortografía correcta. Este es el vocabulario activo del área correspondiente.

Le corresponde al área de Lengua: recuperar los vocabularios de las áreas para trabajos de sistematización del vocabulario según su composición morfológica y su régimen sintáctico. Es igualmente importante que los profesores de Lengua expliquen el significado de denotación de las palabras y sus posibles usos connotativos o significados secundarios si los hubiera. Junto con los

colegas de las disciplinas específicas pueden ayudar a los alumnos en la organización de campos conceptuales y asociativos.

En nuestra experiencia personal, cuando administramos la encuesta, en lo que se refiere al vocabulario, más del noventa por ciento de los docentes encuestados responden que establecen para el año en curso un vocabulario específico que sus alumnos deben comprender y explicar.

Sin embargo, cuando se les pregunta cuáles de las siguientes actividades desarrollan para la enseñanza del vocabulario:

Usarlo con frecuencia.

Explicar su significado y sentido en los contextos específicos.

Supervisar que los alumnos lo empleen con propiedad y pronunciación correcta.

Supervisar que los alumnos lo utilicen con ortografía correcta.

Sistematizar el vocabulario en esferas semánticas.

Sistematizar el vocabulario en campos conceptuales.

Pudimos apreciar que los menores porcentajes correspondían al uso frecuente y a la sistematización, con lo cual parece que se explica el vocabulario específico más de lo que se lo emplea, salvo en el caso de las áreas de Lengua y de Lengua Extranjera (inglés). Esto podría redundar en que, tal vez, los alumnos reciban más clases expositivas en relación con la apropiación de vocabulario específico que oportunidades concretas de ver cómo se recurre a ese vocabulario para denotar apropiadamente.

La sistematización del vocabulario ofrece dificultades a los docentes. Esto podría indicar que los alumnos son expuestos a la sistematización en forma de listados de palabras o glosarios, pero que tal vez no se abordan organizaciones en forma de mapas semánticos, esferas de sentido u otras que permitirían organizar conceptos y relaciones.

Tal como señalan algunos principios orientadores para la enseñanza del vocabulario (Pittelman *et al.*, 1991; Romero de Cutropia, 1995), cualquier método de enseñanza formal proporciona mayor crecimiento del vocabulario que la falta de instrucción y como principio de base hay que recordar que las repetidas exposiciones al uso de las palabras en situación resultan siempre productivas para los alumnos.

Existe un fuerte consenso entre los especialistas con respecto al valor de la instrucción directa para facilitar una comprensión

profunda del significado de las palabras.

Dos tipos de actividades parecen contribuir al desarrollo del vocabulario:

- Enseñanza del vocabulario previa a las clases de lectura y a las lecturas obligatorias de las áreas temáticas.
- Empleo de mapas semánticos.

Una práctica importante para ampliar los esquemas conceptuales de los alumnos es la enseñanza previa de las palabras que es probable que no puedan reconocer en una próxima lectura. Para que puedan anticipar el contenido de las lecturas que van a abordar y para que puedan formular sus hipótesis, los lectores deben ser capaces de identificar la mayoría de las palabras. Entonces, la enseñanza previa de los nuevos términos que nuestros alumnos van a encontrar en la lectura o actividad que van a emprender puede producir avances significativos en la comprensión, e influye en sus habilidades para leer con fluidez.

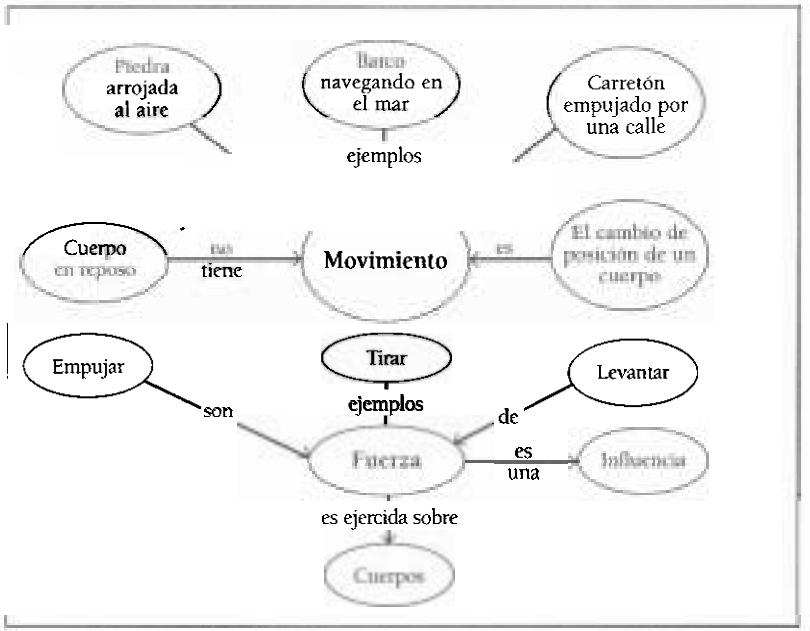
A veces los docentes consideran que las primeras experiencias lectoras habilitarán a los alumnos para leer de manera autónoma y que, por eso, todo lo que hay hacer es indicarles que lean. Inclusive a veces se sugiere que si desconocen el significado de una palabra, pueden saltearla. Por el contrario, aquí sostenemos que, sobre todo en atención a alumnos provenientes de contextos desfavorecidos, la enseñanza previa del vocabulario es una estrategia mucho más adecuada. Antes de que los estudiantes lean un texto, los docentes podemos enseñar a hacer un mapeo semántico que permita a los estudiantes construir sus propios vocabularios de lectura.

Para ello, una secuencia posible es:

- El docente elige una palabra clave del texto, es decir una palabra que designe un concepto importante o central para la comprensión del texto, y la escribe en el pizarrón.
- Mediante torbellino de ideas, los alumnos aportan palabras relacionadas y también se escriben en el pizarrón.
- Se categorizan las palabras escritas, y las palabras adicionales que el docente conoce y que sabe que son esenciales para la comprensión del texto se agregan en las categorías correspondientes.

Por ejemplo, antes de leer un texto de Física donde se explican las nociones de **movimiento** y **fuerza**[2], los docentes junto con los

alumnos pueden elaborar un primer mapa semántico en el que se recaben los conocimientos previos de los alumnos:



El mapeo semántico es un apropiado constructor de vocabulario previo a la lectura. Es una preparación para encontrar estas palabras en contexto. Los estudiantes, por lo general, logran aplicar inmediatamente su conocimiento de la palabra recién hallada. Y así aprenden rápidamente que esta estrategia aumenta su patrimonio personal de palabras.

Aprender a reconocer y saber el significado de las palabras es un medio para comprender textos y discursos. Una de las actividades de desarrollo de vocabulario que tiene mayor importancia es la lectura asidua. Aunque existen muchos modos de mejorar el vocabulario de los estudiantes, probablemente ninguno sea tan fácil y efectivo como los proyectos que prevén una buena cantidad de lectura silenciosa.

Por lo general, los estudiantes exitosos leen mucho porque poseen las habilidades lectoras para comprender, en cambio los lectores inexpertos no leen abundantemente. Por eso, es muy importante que, a los que leen con dificultad y lentitud, los docentes les provean el vocabulario adelantado correspondiente al material de lectura; este a su vez será adecuado a su competencia lectora y a la vez interesante para leer.

Una propuesta para los directivos y coordinadores: trabajar vocabularios en la escuela.

Recomendaciones para orientar una posible estrategia de trabajo con el vocabulario desde las distintas áreas curriculares:

- A comienzo de año, el docente de cada área hace una lista, de no más de 10 términos de su disciplina. Esta lista corresponde a los conceptos centrales que han de ser trabajados durante todo el año.
- La lista se analiza con los colegas en las reuniones de planificación de la tarea anual.
- A través de múltiples situaciones de uso, actividades y lecturas, sin apartarse de los contenidos establecidos para su área específica, el docente procurará que a fin de año sus alumnos conozcan el significado de esos términos, puedan explicarlos a otros y emplearlos con propiedad en los contextos adecuados.
- Esa lista pasará al docente del siguiente año quien promoverá su uso y, a la vez, añadirá nuevos términos.

Un alfabetizado avanzado sabe calcular su tiempo de lectura y estudio

En nuestros cursos universitarios, con ocasión de las clases iniciales en que recomendamos la lectura de los primeros artículos, solemos hacer una sencilla experiencia que sugerimos a los colegas.

Seleccionamos un texto acerca de la temática que estamos estudiando, distribuimos una copia a cada alumno y pedimos que comiencen a leerlo cuando les indiquemos y que detengan la lectura también cuando les digamos (en general, les damos uno o dos minutos).

Luego pedimos que cuenten cuántos renglones leyeron. A con-

tinuación les solicitamos que calculen cuántos minutos necesitan para leer la totalidad del artículo.

Hecho esto, pedimos que resuman lo que leyeron en los dos minutos. En general, el resumen presenta alguna dificultad de comprensión, por lo cual llegamos a la conclusión de que esa primera lectura fue lo que se considera una "lectura de rastreo", pero que hace falta una lectura más concienzuda. Entonces calculamos que hace falta el doble de tiempo y que si van a tener que resumir el contenido del texto o prepararlo para exponer, seguramente tendrán que escribir, para lo cual necesitan calcular más tiempo suplementario.

Aviesamente, proponemos este trabajo con un fin de semana de por medio y luego, con fingida inocencia preguntamos en qué momento del sábado o del domingo van a ubicar las horas necesarias para cumplimentar la tarea.

La experiencia nos ha demostrado que entre los jóvenes recientemente egresados de la escuela media, especialmente los que asisten a universidades ubicadas en el conurbano, provenientes de contextos sociales en los cuales frecuentemente son ellos los primeros universitarios de su familia, no hay previsión de tiempo dedicado al estudio. Suelen pensar que con el tiempo de la cursada es suficiente, o a lo sumo con un encuentro grupal en un bar, para el cual destinan unos minutos.

Lamentablemente, no pocas veces hemos encontrado adultos que retoman sus estudios universitarios y que creen lo mismo. Sin embargo, los expertos en técnicas de estudio consideran que hay que duplicar el número de horas de cursada para la consulta bibliográfica y la resolución de las tareas. Mucho fracaso universitario se debe a que ya es muy tarde en esas edades para adquirir rutinas de estudio. ¿Por qué no intentar la experiencia que acabamos de describir en la escuela media o aun antes? Luego nadie podrá decir que no avisamos.

Finalmente... un alfabetizado avanzado es táctico para las estrategias

Estrategia y estratagema son palabras parientes; ambas aluden

a maniobras militares, pero sin duda estrategia remite al alto mando. El estratega es el general, el *strategos* que conduce las operaciones, que tiene los recursos o estratagemas para hacerlo. Sutilmente próxima a la estrategia pero diferente de ella se despliega la táctica como arte de disponer, arreglar, ordenar (de allí *sintaxis*).

Frecuentemente se habla de la formación de un lector y escritor estratégico, entendiendo por tal a aquel que conduce su lectura y escritura con arreglo a un plan que le permite sortear las dificultades. Sin embargo, el conocimiento de alumnos de sectores desfavorecidos, con escasa frecuentación de la lectura y escritura, sin entorno lector que los familiarice con esas prácticas culturales, me ha permitido ver que la cuestión no radica en que estos alumnos no puedan llevar adelante un plan para sortear los problemas de la comprensión lectora o la gestión de sus escrituras, sino que primero tienen que ver y entender cuáles son los problemas para poder pensar el plan. Por dar solo un ejemplo, nuestros alumnos más desfavorecidos no tienen faltas de ortografía sino que no ven el lugar y la importancia de la ortografía en la escritura.

Desde luego, tratándose de un contenido escolar, la falta de estrategia nos corresponde ampliamente a los pedagogos, especialistas, didactas y docentes que debemos pensar estas cuestiones. Entonces, ¿por qué no pensar que la exploración del terreno es antêrior al trazado de la estrategia?

Nuestros alumnos, personas con su propia historia y usos culturales, al ingresar en las exigencias de la alfabetización avanzada deben moverse en el terreno de los usos y variaciones del lenguaje. En ese espacio social tienen que desarrollar sus posibilidades de producción y creación. Pero primero tienen que aprender a reconocer los accidentes del terreno: hay que conocer las normas (aun para inventar las contranormas), hay que pasar por una etapa de reproducción de usos expertos, aun de copia, hasta llegar a la construcción de la propia intertextualidad, es decir, hasta la construcción del marco de referencias de lecturas y escrituras de los lectores y escritores avezados.

Por eso en estas páginas seguimos una línea de trabajo que nos permitió desplazar nuestra propia concepción de la lectura y escritura para ponerlas al servicio de la alfabetización avanzada. En lugar de pensarlas como actividades ligadas a la resolución de problemas, pensamos la lectura y escritura como actividad de planteo de problemas.

Es decir, que intentamos formar alumnos y orientar docentes que puedan prestar atención a la actividad táctica de concepción de problemas de lectura y escritura en la alfabetización avanzada para ser más eficientes en el diseño de las estrategias que les permitan la resolución de esos mismos problemas. Esperamos haber aportado algo en ese sentido.

Notas

1 Nos basamos en Córsico, M. Celia y Moraschi, Marta. Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes. Buenos Aires: Plus Ultra, 1983. También consultamos Atorresi A. y Leona, P. La descripción. Documento 6. Evaluación de la calidad educativa de la provincia de Buenos Aires.

2 En Minnick, S. y Alvermann, D. (1994)

Bibliografía

Bernstein, B. *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Kegan, 1974.

Braslavsky, C. Seminario "Los cambios curriculares en América Latina: la visión de los especialistas de áreas y disciplinas" (Doc. de circulación interna), IIPE, 1999.

Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

Camps, A. y Milian, M. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

Carter, R. *Knowledge about language and the curriculum*. Londres: Hodderstoughton, 1990.

Carretero, M. *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique, 1997.

Cassany, D. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1987.

Enseñar lengua. Madrid: Grao, 1994.

Castel R. "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en Affichard J. y De Foucauld, J .B. *Justice sociale et inegalités*. París: Esprit, 1992.

Chartier, R. *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE, 1999.

Colomer, T. "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 216, julio-agosto 1993.

Conquet, J. *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del Libro, 1983.

Durante, V. *No-sí estoy de acuerdo. Claves de la argumentación*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999.

Eco, U. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen, 1996.

Fayol, M. *Études de Linguistique Appliquée*, N°59, sept. 1985.

Filmus, D. y Braslavsky, C. Último año del colegio secundario y discriminación educativa. *Cuadernos Flacso* 3. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

Flower, L. y Hayes, J. "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1 ("Los procesos de lectura y escritura")*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.

Garcia-Debanc, C. "Propositions pour una initiation méthodique a la prise de notes" en *Pratiques*, N° 48, dic. 1985.

Greimas, A. J. *La semiótica del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1986.

Jordán, J. A. *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós, 1994.

Junyent, C. *Las lenguas del mundo*. Barcelona: Octaedro, 1993.

Laurent, J. P. "L'apprentissage de l'acte de résumer", *Pratiques N° 48*, diciembre 1985.

Melgar, S. "Aprender a escuchar", en *Escuchar, hablar, leer, escribir en la* EGB. Buenos Aires, Paidós, 1999.

Enseñanza de la lengua y atención a la vulnerabilidad, compromisos sociales del Promesba. 2000.

Montes, A. *El viejo oficio de contar historias*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999.

Minnik Santa C. y Alvermann, D. *Una didáctica de las ciencias*, Buenos Aires: Aique, 1994.

Nunan, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Olson, D. R. y Torrance, N. (comps.) *Cultura y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1991.

Ong, W. *Oralidad y escritura*. México: FCE, 1987.

Perfetti, Ch. *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

Pittelman, S. (*et al.*) .*Trabajos con el vocabulario*. Buenos Aires: Aique, 1991.

Propp, V. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1977.

Romero de Cutropia, A. *Palabras bajo la lupa*. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, 1995.

Sanmartí, N. "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias" en *Alambique*, N°12, abril 1977.

Sapir,E. *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México: FCE, 1964.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, N° 58. Barcelona, 1992.

Siguán M. y Mackey, W. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana, 1986.

Silvestri, Adriana. *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro, 1998.

Simone, R. *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona: Gedisa, 1992

La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo. Madrid: Taurus, 2000.

Solé, I. "Lectura y estrategias de aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 216, 1993.

Stanovich, K. "L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture" en Rieben, L. y Perfetti, Ch. *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

Stubbs, M. *Lenguaje y escuela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

Tedesco J. C. "Las respuestas a nuevos desafíos" en *Clarín*, Sección Educación 13/9/1998.

Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E. *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique, 1997.

VVAA, *Fuentes de lenguas aborígenes*. Ministerio de Educación, 1998.

Van Dijk,T. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

Vigotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro (Traducción española de 1962).